

Hébreu

palier 1

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction générale de l'enseignement scolaire

outil pour la mise en œuvre des programmes 2006

Centre national de documentation pédagogique

VISIT...

LANZAROTE
Caliente.COM

Ce document a été rédigé, sous la direction de Monique OHANA, IA-IPR, académie de Paris, par le groupe de travail composé des membres suivants :

Hélène DANAN	professeure certifiée au CNED de Rouen
Létitia LAMBERT	professeure agrégée à l'EHEJ, rattachée au lycée Turgot, Paris
Il-II MALIBERT	maître de conférences à l'université de Paris VIII
Fabrice ZEMOUR	professeur certifié au collège-lycée Ozar Ha-Tora, Créteil

sous la responsabilité de Geneviève GAILLARD, inspectrice générale de l'Éducation nationale

Les textes généraux relatifs au Cadre commun de référence pour les langues ont été rédigés dans le cadre d'un travail interlangues.

Coordination : Benoît DESLANDES, bureau des programmes d'enseignement, direction générale de l'enseignement scolaire

Retrouvez des documents complémentaires
pour l'enseignement des langues vivantes, palier 1,
sur le site SCÉRÉN/CNDP :
www.cndp.fr/secondaire/languespratique

Suivi éditorial : Corinne Paradas
Secrétariat d'édition : Sandra Bosc, Claire Raynal, Nicolas Gouny
Mise en pages : Nord Compo multimédia
Illustrations : Emmanuelle Berthet

© CNDP, septembre 2006
CNDP/SCÉRÉN, Téléport 1@4
BP 80158, 86961 Futuroscope cedex
ISBN : 2-240-02117-9
ISSN : 1778-2759

Sommaire

Avant-propos.....	5
Préambule commun	7
Échelle de niveaux de compétences en langues	7
Quelques mots et idées-clés	7
Apprentissage de l'alphabet.....	11
Écriture en cursive et déchiffrement des lettres carrées	11
Ordre d'apprentissage des lettres	11
Difficultés graphiques ou phonologiques.....	12
Propositions d'exercices	12
Pédagogie différenciée – propositions pour une classe hétérogène.....	16
La pédagogie différenciée, pour qui ? Pour quoi ?.....	16
Exemple de séquence pédagogique	16
Compétence linguistique	22
De l'entraînement à l'évaluation	24
Définitions et remarques liminaires	24
Élaboration d'un appareil d'évaluation – quelques règles	24
Mise en œuvre	25
Traitement d'une même tâche aux niveaux A1 et A2	29
Niveau A1 – l'anniversaire de Jonathan en famille	29
Niveau A2 – l'anniversaire surprise, le pique-nique avec les camarades	38
Autour du conte העץ הנדיב	43
Pourquoi avoir choisi ce conte ?.....	44
Quelques pistes d'exploitation.....	44
Compréhension globale	44

Le conte comme support d'entraînement au récit	46
Quelques possibilités d'exploitation des dessins de l'auteur.....	48
Vérification de la compréhension globale à l'aide de bulles.....	48
La structure du conte.....	49
La dramatisation du conte – de la réécriture au spectacle.....	50
Annexe 1 – Prérequis à l'étude du conte.....	52
Annexe 2 – Liens avec la Bible et le Talmud	54
Annexe 3 – Poème de Yehouda Atlas.....	54
Annexes communes relatives au CECRL	55
Présentation par activité langagière – palier 1 (niveau A1 – A2)	55
Les compétences communicatives langagières.....	57
Glossaire	60
Bibliographie	61

Avant-propos

La compétence communicative langagière à acquérir par les élèves de collège qui entreprennent l'étude de l'hébreu a été définie dans le programme du palier 1 du collège, en prenant appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Le présent document d'accompagnement se propose de fournir aux enseignants des conseils méthodologiques et des exemples d'activités de communication langagière au service de tâches qui leur permettront de mettre en œuvre le contenu de ces programmes. Ces pistes ne sont en aucun cas des modèles et laissent les professeurs parfaitement libres d'organiser leur enseignement en fonction de leurs propres choix didactiques et des réalités de leurs classes.

Le document d'accompagnement s'organise en cinq parties : dans un premier temps, on abordera le problème spécifique de l'acquisition de l'alphabet hébraïque. On proposera ensuite quelques pistes de mise en œuvre en liaison avec les domaines suivants : la gestion d'une classe hétérogène, la différence entre entraînement et évaluation, l'illustration d'une séquence de travail en période intensive ainsi que d'une démarche de projet et la progression du niveau A1 au niveau A2 dans le traitement d'une même tâche.

Nous espérons ainsi contribuer à éclairer certains points importants du programme, à fournir aux enseignants quelques pistes pour sa mise en œuvre (choix des supports et des démarches pédagogiques adaptés, choix des situations de communication, identification des tâches...) et à les conduire à améliorer l'aptitude de leurs élèves à communiquer en hébreu.

P

réambule commun¹

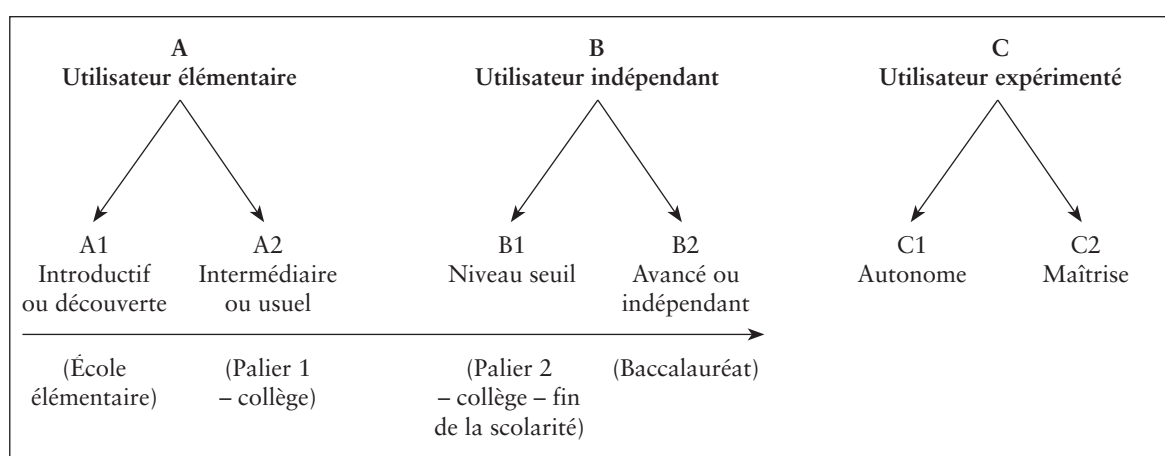
Les nouveaux programmes de langue pour le collège – tout comme les programmes pour l'école primaire et les programmes pour le lycée – prennent appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL²).

Le *Cadre* – qui n'est ni un référentiel ni un manuel mais se veut un outil à la disposition d'une large gamme d'utilisateurs dans le domaine éducatif – propose une base commune pour baliser l'apprentissage, et calibrer l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes au sein d'une Europe dont les citoyens sont appelés à être de plus en plus mobiles. Il propose à cet effet une échelle de niveaux communs de compétence :

Échelle de niveaux de compétences en langues

Cette échelle est commune à toutes les langues. Elle distingue six **niveaux communs de référence**, du niveau débutant (A1) au niveau de maîtrise très avancé (C2) qui permettent de baliser l'apprentissage des langues étrangères et de se repérer dans une progression. Le schéma ci-dessous extrait du *Cadre* permet de visualiser ces niveaux et de les rapporter aux cycles du parcours scolaire.

Le niveau C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves.



Quelques mots et idées-clés

Un certain nombre des principes et mots-clés du *Cadre* sous-tendent les nouveaux programmes de langue du collège et il convient donc de les garder à l'esprit en prenant connaissance des pistes proposées dans ce document d'accompagnement des programmes.

1. L'usage d'une langue – y compris durant son apprentissage – permet de développer un ensemble de compétences générales, en particulier la compétence communicative langagière.

Le *Cadre* décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants de langue doivent acquérir et maîtriser afin d'utiliser cette langue pour communiquer.

1. Les mots en gras figurant dans le préambule sont explicités dans le glossaire placé à la fin du document, p. 60.

2. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Éditions Didier, 1998. Téléchargeable sur : www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

Il a été élaboré par une commission d'experts de l'enseignement des langues vivantes.

Les **compétences** sont un ensemble de connaissances et de savoir-faire qui permettent d'agir. Elles sont mises en œuvre dans des contextes variés et sont mobilisées pour l'accomplissement de **tâches**.

En milieu scolaire, c'est la **compétence communicative** langagière que l'on cherche à développer. Elle comporte différentes composantes comme l'indique le tableau ci-dessous :

Composantes de la compétence communicative langagière (voir tableaux en annexe, p. 57)	
Les compétences linguistiques	Il s'agit de la connaissance des formes écrites et sonores à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés : – étendue et maîtrise du vocabulaire ; – correction grammaticale ; – maîtrise du système phonologique ; – maîtrise de l'orthographe.
La compétence sociolinguistique	Elle est constituée des connaissances et capacités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. La correction sociolinguistique et les aptitudes et savoir-faire interculturels supposent la maîtrise des : – marqueurs de relations sociales ; – règles de politesse ; – différences de registre de langue ; – références à des spécificités culturelles.
La compétence pragmatique	Elle est constituée des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés. Il s'agit de l'utilisation fonctionnelle du discours oral et des textes écrits, donc de la compétence discursive. Ceci revient à : – savoir recourir à des énoncés adaptés ; – savoir organiser des énoncés de façon fonctionnelle dans le discours (discours oral/texte écrit) ; par exemple : description, narration, commentaire, exposé, explication, instruction, démonstration, persuasion... – savoir enchaîner/savoir recourir à des modèles, des schémas d'échanges verbaux (interaction) : • questions → réponses, • marques d'accord/de désaccord, • requête, offre, excuses → acceptation ou refus, • salutations → réactions, réponses.

2. La perspective privilégiée par le *Cadre* est de type **actionnel** en ce qu'elle considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social évoluant dans un environnement donné où le dire est relié au faire. C'est dans cette perspective que le *Cadre* introduit la notion de tâches. Ces dernières font appel à des compétences générales et, le plus souvent aussi, à la compétence langagière. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières. Elle peut même n'engager que la seule compétence langagière (par exemple, bâtir un argumentaire pour défendre un point de vue).

Les **activités langagières** font partie de la vie quotidienne, mais sont aussi utilisées de façon pédagogique. Elles visent alors à développer une compétence communicative en classe en réception (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit), en production (expression orale, expression écrite) ou en interaction.

Les tâches pédagogiques communicatives visent à impliquer l'apprenant dans des situations de communication variées et jouent un rôle dans la motivation en donnant du sens à l'apprentissage de la langue.

Activités de communication langagière au niveau A2 visé en fin de palier 1 ³	
Réception orale (p. 55)	– Être capable de comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. – Être capable de comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, une information personnelle et familiale de base, des achats, la géographie locale, l'emploi).
Réception écrite (p. 57)	– Être capable de comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. – Être capable de comprendre des textes courts et simples, contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
Production orale (p. 49)	Être capable de décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
Production écrite (p. 51)	Être capable d'écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
Interaction orale (p. 61)	– Être capable d'interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. – Être capable de faire face à des échanges courants et simples sans effort excessif ; être capable de poser des questions, de répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne. – Être capable de communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. – Être capable de gérer des échanges de type social très courts mais plus rarement de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Pour accomplir une tâche, l'apprenant mobilise ses ressources – connaissances et savoir-faire – et il met en œuvre des **stratégies** afin de répondre au mieux aux exigences de la situation. Les stratégies se trouvent donc à la charnière entre les ressour-

ces de l'apprenant (les compétences) et ce qu'il peut en faire (les activités communicatives) en vue d'exécuter une tâche. Il peut s'agir de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage.

3. Les numéros de pages renvoient au chapitre 4 du *CECRL*, p. 48 à 71.

Apprentissage de l'alphabet

L'apprentissage de l'alphabet – à ne pas confondre avec l'apprentissage de la lecture – doit faire l'objet d'une grande attention. En effet, une mauvaise connaissance des lettres de l'alphabet (carrées et cursives) peut constituer un obstacle à l'apprentissage de la langue elle-même.

L'élève doit être capable de bien identifier les lettres carrées et d'écrire les lettres cursives en respectant le sens de la graphie.

De nombreux élèves pensent que la difficulté essentielle de l'étude de l'hébreu réside dans l'apprentissage de l'alphabet. C'est pourquoi l'enseignant doit expliquer aux élèves que ce dernier n'est qu'un outil et qu'ils peuvent en mémoriser les lettres comme ils le feraient pour n'importe quel autre système de signes, pour un autre alphabet ou le code de la route. Bien entendu, il faudra expliquer la différence entre une connaissance mécanique des lettres et la lecture véritable. Pour l'écriture, il ne faudra pas oublier qu'un entraînement régulier est indispensable. Le professeur doit être très vigilant avec les collégiens débutants au moment de l'apprentissage de l'alphabet. Il doit les guider pas à pas et contrôler que chaque nouvelle acquisition est bien maîtrisée.

Écriture en cursive et déchiffrement des lettres carrées

Il existe plusieurs manières d'aborder cet apprentissage. Cependant, quel que soit le choix de l'enseignant, ce dernier doit être conscient des avantages et des inconvénients de la démarche didactique qu'il aura choisie.

Apprentissage dissocié

Certains enseignants choisissent d'enseigner successivement un alphabet puis l'autre. Cette méthode semble plus adaptée à de jeunes collégiens dans la mesure où la présentation simultanée des deux alphabets représente une charge cognitive trop lourde dans l'apprentissage et peut être source de confusions.

Il est possible de commencer par les lettres carrées. Toutefois, l'enseignant devra tout mettre en œuvre

pour que l'élève n'écrive pas les lettres carrées et ne soit pas tenté d'écrire en transcription le vocabulaire ou les structures vues pendant le cours pour les apprendre à la maison. Le professeur devra donc fournir des fiches où seront notés tous les éléments linguistiques abordés en cours. Ce choix peut être judicieux lorsque les élèves ont déjà étudié les lettres carrées dans un autre contexte avant d'aborder l'étude de l'hébreu au collège : en effet, commencer par un élément connu les rassure. Mais, il faudra insister sur l'apprentissage de la cursive par la suite, car mal maîtriser l'écriture peut constituer un handicap à long terme, lorsque la prise de notes devient indispensable.

Commencer par la cursive présente des avantages certains : l'élève peut noter immédiatement les éléments de langue vus en classe. Les exercices proposés pendant le cours peuvent être plus variés : écriture, lecture, expression orale. En effet, rien n'empêche les élèves d'être initiés à la lecture véritable, à un niveau élémentaire, en utilisant des textes écrits en cursives. Dans la mesure où, lors de l'étude des lettres cursives, l'élève aura découvert toutes les particularités graphiques et phonologiques qui leur sont liées, le passage aux lettres carrées se fera aisément.

Apprentissage simultané

Il est également possible de présenter les deux alphabets simultanément (en sélectionnant quelques lettres) mais cette méthode est mieux adaptée à des élèves plus âgés.

Il est important de présenter aux élèves, dès le début de l'apprentissage, des typographies différentes de manière à ce qu'ils ne soient pas déroutés par la graphie des lettres lorsqu'ils passeront d'un extrait de texte photocopié dans un roman à un article de presse, une poésie ou une publicité.

Ordre d'apprentissage des lettres

L'alphabet hébraïque comporte vingt-deux lettres, dont cinq ont une représentation graphique particulière en fin de mot. L'élève doit donc apprendre à identifier et à écrire vingt-sept signes différents.

Cochez les mots que vous entendez :	1. בּוֹף/בּוּף 2. קִי/קִי 3. מִי/מִי 4. קִי/קִי 5. לִרְוִי/לִרְוִי
Lisez les mots donnés ci-dessous :	1. פּוּ 2. מִי 3. סוּ 4. קִי 5. סִי
Complétez à l'aide des lettres gimel et zayin en fonction de ce que vous entendez :	1. (ז) - 2. (ז) - 3. (ז) - 4. (ז) - 5. (ז) -

Exercice 2 – confusions possibles de lettres en carrées	
Choisissez le mot qui convient en fonction de ce que vous entendez : (ד/ר)	1. דור/רוד - 2. קור/קוד - 3. מקור/מקוד - 4. קודם/קורם - 5. קרן/קדון.
Lisez les mots proposés un à un en veillant à bien distinguer les lettres ה/ח/ת	1. תְּחִנָּה - 2. תְּחִנָּה - 3. תְּחִנָּה - 4. תְּחִנָּה - 5. תְּחִנָּה - 6. תְּחִנָּה
Choisissez le mot qui convient en fonction de ce que vous entendez : (כ/ב)	1. בכח/כבה - 2. בכור/כבוד - 3. כובד/בוגד - 4. בד/כד - 5. בר/כר
Entourez le mot que vous entendez : (ז/ז)	1. מזון/מנוז - 2. זון/נון - 3. גוג/גון - 4. נוז/זו - 5. זוג/גוז

Problèmes d'ordre phonologique

Exercice 3 – ח/ר	
Complétez les mots suivants à l'aide du ח ou du ר en fonction de ce que vous entendez :	1. ח...בה - 2. ח...בה - 3. ח...בה - 4. ח...בה.
Choisissez le mot dont l'écriture correspond à ce que vous entendez :	1. רחוב/חרוב - 2. חרב/רחב - 3. רחב/רחב - 4. רחם/חרם.

Exercice 4 – ח/כ/ר	
Encerclez le mot que vous avez entendu :	1. סורר/סוחר - 2. כד/בר - 3. ברך/ברור - 4. קר/כך - 5. סר/סך - 6. בחור/ברוך

Problèmes d'orthographe liés à la phonologie

Exercice 5	
Écoutez les mots proposés et écrivez leur dernière lettre qui peut être un ח ou un ת :	1. לו(ח) - 2. לנ(ח) - 3. ברונ(ח) - 4. רונ(ח) - 5. פונ(ח) - 6. כנ(ח)
Écoutez bien les mots suivants : se terminent-ils par un ע ou par un א ?	1. שומ... - 2. שונ... - 3. קור(א) - 4. קור(ע) - 5. קוב... - 6. נוש... - 7. נוס...

Dans les exercices que nous proposons ci-après, à titre d'exemples, nous avons volontairement mélangé différentes polices, afin que les élèves s'habituent aux écritures différentes.

Ces exercices, dont beaucoup sont basés sur la reconnaissance des lettres, se veulent ludiques

pour certains d'entre eux. Il est bien évident que le professeur pourra lui-même en confectionner beaucoup d'autres, de nature semblable ou différente.

Exercice supplémentaires							
Identification							
Entourez le mot semblable au mot proposé en orange :							
	לחם	שלום	סיפור	בית	מעיל	שאלה	חלב
	מלח	משל	מספר	בתים	מעיל	אצלה	חבל
	מלך	שלום	ספר	זית	מעל	שאלה	הלב
	לחם	כלום	סיפור	בית	עולם	אליה	חלב
Mots mêlés							
À partir de la grille suivante, retrouvez les noms des mois du calendrier hébraïque. Vous vous aiderez de la seconde grille dans laquelle ces noms vous sont proposés, accompagnés de leur équivalent dans le calendrier grégorien.							
ד	ג	כ	ל	ו	נ	א	
ה	ז	ס	י	נ	ב	י	
ב	א	ל	ר	ד	א	י	
ש	ז	ו	ש	ח	א	ר	
ב	ר	ז	י	ר	ש	ת	
ט	ש	ח	ז	ו	י	ס	
ז	ו	מ	ת	ב	ט	ע	
octobre-novembre		ניסן		avril-mai		תשרי	
novembre-décembre		אייר		mai-juin		חשוון	
décembre-janvier		סיון		juin-juillet		כסלו	
janvier-février		תמוז		juillet-août		טבת	
février-mars		אב		août-septembre		שבט	
mars-avril		אלול		septembre-octobre		אדר	
Mot mystère							
a) Retrouvez dans la grille les mots suivants, puis barrez-les :							
כוס, כף, כפית, מזלג, מפיט, סכין, צלחת.							
Dans un deuxième temps, lisez le mot que forment les trois lettres non barrées (en lisant, bien sûr, de droite à gauche, de bas en haut et de haut en bas) :							
ה	צ	ז	י	כ	ס		
ג	ל	ז	מ	פ	ו		
כ	ח	ת	י	פ	כ		
ף	ת	י	פ	מ	מ		
b) Entourez les lettres qui se trouvent après les lettres suivantes : א ג ה							
א ס ג פ ד ה ר							
En reportant de droite à gauche les lettres entourées, vous obtenez le mot : ...							
c) Entourez les lettres qui se trouvent avant les lettres suivantes : א ב							
ל צ ע א ק ט ב							
En reportant de droite à gauche les lettres entourées, vous obtenez le mot : ...							



Choix de la bonne lettre

Complétez à l'aide de :

– כ ou ק

1. אר...

2. נ... ר

3. נל...

4. ג... אר

5. בת...

6. חת'... ה

7. מל... ה

8. מל... ה

– נ ou פ :

1. ל... ח

2. ל... ח

3. חל...

4. קו... ה

3. ח

6. ח"...

7. '...

– י ou ך :

1. מ... וחה

2. חל...

3. אר... ואת

4. שולח...

5. אחר...

6. ת...

– פ ou ף :

1. רח'... פ

2. ג...

3. א... י"פ

4. קו...

5. נ"פ

6. קל... יפ

– ם ou ן :

1. מ'...

2. מל...

3. קיבו...

4. ח... יל'פ

5. ל... ח

6. ל... חת

7. קו...

Pédagogie différenciée – propositions pour une classe hétérogène

Ces propositions visent un entraînement dans des activités de communication langagière différentes. Elles s'appuient sur la présentation d'une séquence illustrant une démarche de pédagogie différenciée.

La pédagogie différenciée, pour qui ? Pour quoi ?

Bien que l'hébreu ne soit pas à ce jour enseigné dans les écoles primaires, le professeur d'hébreu se trouve souvent face à une classe hétérogène, composée à la fois de vrais débutants et d'élèves qui ont commencé l'hébreu dans un autre contexte ou bien se sont familiarisés avec la langue lors de séjours en Israël. Il doit alors essayer de trouver le moyen de faire travailler tous les élèves, les vrais débutants comme les faux débutants, dans un même cadre. En effet, ne tenir compte que des uns ou des autres risquerait de conduire une partie de la classe à se désintéresser du cours, voire à abandonner l'étude de l'hébreu. Il faut donc à la fois ne pas décourager les élèves les plus faibles et préserver l'intérêt des plus forts.

Une première solution envisageable est de travailler avec des groupes de niveau : réunis au sein d'une même classe, les élèves se verraient proposer des contenus et des supports différents. Mais pareille situation est difficile à mettre en place, s'agissant d'élèves de collège : en effet, il est rare que ceux-ci aient la maturité et l'autonomie nécessaires.

Il sera donc plus judicieux de faire en sorte que toute la classe, même hétérogène, travaille sur les mêmes thèmes et les mêmes supports. En effet, le degré de difficulté des activités de communication langagière envisagées par le professeur n'est pas forcément inhérent au document lui-même, mais aux objectifs que le professeur détermine en fonction du profil de ses élèves. Les exigences seront donc modulées et les élèves pourront recevoir des aides adaptées.

La pédagogie différenciée ne se contente pas de prendre en compte les connaissances et le niveau atteint par les élèves, elle tient compte également

des difficultés propres à chacun d'entre eux dans son processus d'apprentissage de la langue. Autrement dit, il faut parfois prévoir différentes formes d'entraînement pour faire acquérir un même élément linguistique, chacune correspondant à une démarche intellectuelle différente.

C'est ainsi que la mise en œuvre d'un enseignement fondé sur la prise en compte de l'hétérogénéité de la classe exige de l'enseignant qu'il connaisse précisément le niveau de chaque élève, dans la mesure où il sera amené à proposer des aides et des activités adaptées à chacun. Cela peut paraître ambitieux dans une classe nombreuse, mais c'est en principe possible dans une classe d'hébreu dont les effectifs ne dépassent généralement pas la vingtaine d'élèves. On pourra avoir recours, en début d'année, à la mise en place d'une évaluation diagnostique.

Exemple de séquence pédagogique

La séquence qui vous est présentée ci-après comporte trois séances d'une heure. Toutefois, les activités proposées peuvent nécessiter quatre séances pour une classe particulièrement hétérogène. Dans ce cas, il est recommandé de scinder en deux les activités présentées ici pour la deuxième séance.

Toutes les activités présentées ci-dessous ont trait à la présentation de soi et des autres. Les différentes étapes proposées sont, en principe, à réaliser dans l'ordre, car elles préparent les unes aux autres. Ce travail peut être entrepris au cours du troisième trimestre de la première année d'apprentissage de l'hébreu, une fois acquise la maîtrise de l'alphabet hébraïque, des structures linguistiques de base et d'un lexique se rapportant à la famille et à la vie quotidienne de l'adolescent.

– La première séance sert d'introduction et de préparation à la seconde. Elle permet l'entraînement des élèves au travers d'un certain nombre d'activités langagières simples et touchant à plusieurs compétences.

– Pour la deuxième séance, nous proposons un support écrit qui servira de base à un entraînement à la compréhension de l'écrit. Ensuite, ce support sera le point de départ d'un entraînement à l'interaction orale et à l'expression orale.

Le support choisi est un texte didactique constitué par l'extrait du journal intime d'un adolescent israélien d'une douzaine d'années. Le choix du sujet doit faciliter la préparation d'un horizon d'attente, puisque le texte décrit un univers familier aux collégiens ; de ce fait, la compréhension devrait en être plus facile. De plus, les élèves pourront facilement s'identifier à l'auteur du journal ; cette identification pourra rendre plus aisées les activités d'expression.

Ce texte n'est pas exempt d'éléments culturels en rapport avec le programme du palier 1 du collège : « Vie quotidienne et cadre de vie : le système scolaire israélien ; patrimoine culturel et historique : sionisme et naissance de l'État d'Israël ». En effet, le jeune adolescent parle de son père, qui travaille dans la première usine de chocolat créée en Israël en 1933 à Ramat-Gan, sous la marque Élite. Cette entreprise est très connue des Israéliens, de nos jours encore, car elle a conservé pendant de nombreuses années le quasi-monopole de la fabrication du chocolat et d'autres sucreries en Israël.

Certes, il est plus aisé pour l'enseignant d'utiliser un support unique, même dans une classe hétérogène. Toutefois, dans le cas où il y aurait une trop grande disparité de niveaux entre vrais et faux débutants (certains élèves seraient proches du niveau A1 et d'autres auraient pratiquement atteint le niveau A2), on peut proposer aux élèves deux supports. C'est pourquoi nous donnons deux versions de la même histoire : l'une écrite en hébreu facile et sur laquelle porte essentiellement ce dossier (voir le « Journal intime de Jonathan », page 19), l'autre – plus longue – en hébreu standard (page 23), accompagnée de quelques pistes de mise en œuvre. Le professeur pourra soit utiliser la version facile pour toute la classe, soit utiliser les deux versions, en fonction du niveau des élèves. L'histoire étant la même dans les deux versions (avec plus de détails dans la version en hébreu standard), un grand nombre d'activités seront communes à l'ensemble de la classe.

– La troisième séance sera consacrée à l'entraînement à l'interaction orale. Pendant cette séance, les éléments acquis au cours des deux séances précédentes seront repris et utilisés au service de nouvelles activités de communication langagière.

Séance 1

Étape 1 : remplir une fiche de renseignements

Point du programme : compléter une fiche de renseignements.

Activité de communication langagière : compréhension de l'écrit.

Stratégies : l'élève aura pris l'habitude de :

- s'appuyer sur les indices paratextuels pour identifier la nature du document et formuler des hypothèses sur son contenu ;
- inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend.

Champ lexical : vocabulaire de la famille, se situer dans l'espace et dans le temps.

On propose aux élèves de remplir une fiche de renseignements, semblable à celles qu'ils remplissent en français en début d'année pour certains professeurs :

Fiche de renseignements	
	שם משפחה :
	שם פרטי :
	גיל :
מקום לידה :	ארץ לידה :
	כתובת :
	טלפון :
	מספר האחים והאחיות :
	המקצוע של ההורים :

N.B. – À ce stade de l'apprentissage, il est tout à fait possible de donner la traduction française de quelques termes difficiles, comme *מקצוע*, *לידה*.

Étape 2 : se présenter à partir d'une fiche

Point du programme : renseigner sur son identité, sa famille, présenter d'autres personnes, renseigner sur la famille d'autrui.

Activité de communication langagière : expression orale en continu.

Stratégies : l'élève aura pris l'habitude de :

- être audible ;
- passer par les hésitations et les faux démarrages propres à l'oral ;
- mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles.

Les élèves reprennent, à tour de rôle, la fiche qu'ils ont renseignée et se présentent.

Ils peuvent aussi présenter un de leurs camarades à partir de la fiche de ce dernier. Cette deuxième possibilité permet aux élèves de ne pas s'exprimer uniquement à la première personne.

Au cours de cette activité, le professeur doit veiller à interroger d'abord les élèves qui s'expriment facilement, puis ceux qui éprouvent des difficultés. Ces derniers seront plus à l'aise à l'oral après avoir entendu quelques camarades. Dans tous les cas, tous les élèves, quel que soit leur niveau, peuvent participer à ce type d'activité. Leurs productions seront de niveau variable.

Étape 3 : échanger des informations

Point du programme : échange d'informations avec un interlocuteur sur soi-même.

Activité de communication langagière : interaction orale.

Stratégies : l'élève aura pris l'habitude de :

- utiliser des procédés simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève ;
- indiquer qu'il a compris ou qu'il n'a pas compris ;
- demander répétition ou reformulation ;
- recourir à différents types de questions ;
- adapter l'intonation au type d'énoncés.

On demande aux élèves de simuler un dialogue entre un directeur d'école et un élève venant s'inscrire dans cette même école (ou toute situation analogue).

Ce sont les élèves possédant une meilleure maîtrise de la langue qui joueront le rôle du directeur et poseront les questions, en se servant de la fiche de renseignements déjà utilisée. À ce stade, l'enseignant devra leur donner comme consigne de formuler des questions simples, au présent et non au passé. Par exemple au lieu de la question ? איפה נולדת on préférera ? מאין אתה / את

Dans un deuxième temps, on pourra proposer une activité ludique, qui s'apparente au jeu des portraits : on remet à certains élèves une courte biographie, dans un hébreu très simple, d'un personnage célèbre (par exemple, Herzl, Ben Gourion, Eliezer Ben Yehouda ou, plus près de nous, dans le domaine des variétés, Noa). Les autres élèves leur posent des questions pour essayer de deviner l'identité de ces personnages. L'enseignant pourra fournir aux élèves une fiche de vocabulaire comportant des mots qui leur sont certainement inconnus comme « chanteur », « Premier ministre », « sionisme »...

Cette dernière activité peut être élaborée en liaison avec le programme culturel du palier 1, en s'inspirant par exemple de la partie « Sionisme et naissance de l'État d'Israël ».

Séance 2

Support : extrait du journal intime d'un adolescent israélien d'une douzaine d'années (page 19).

Point du programme : comprendre le schéma narratif d'un texte.

Activité de communication langagière : compréhension de l'écrit.

Stratégies : l'élève aura pris l'habitude de :

- repérer des éléments significatifs (graphiques, syntaxiques, morphologiques, lexicaux et culturels) lui permettant de reconstruire le sens du texte ;
- inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend.

Prérequis (nous ne mentionnons ici que les éléments qui peuvent être source de difficulté) :

- Connaissances grammaticales :
 - la flexion des prépositions את, ל-, של
 - la flexion de עצם (connaissance passive) ;
 - l'état construit ;
 - le *pi'el* au passé (connaissance passive).
- Connaissances lexicales :
 - vocabulaire de la famille ;
 - savoir se présenter, parler de soi, de ses activités, de ses goûts.

Étant donné que le support comporte un vocabulaire appartenant à plusieurs champs lexicaux et suppose la maîtrise d'un certain nombre de points de grammaire, il pourra servir à reprendre et à rebrasser des connaissances lexicales et grammaticales vues dans des séquences précédentes. L'étude de l'infinitif pourrait constituer l'élément grammatical à acquérir ou à consolider ainsi que l'utilisation de כדי suivi de l'infinitif.

N.B. – Toutes les activités que nous proposons ci-après ne doivent pas être réalisées par tous les élèves. Mais tous doivent pouvoir en suivre le déroulement et comprendre ce qui se fait. Aucun élève ne doit se sentir mis à l'écart du fait d'un niveau plus faible que celui des autres.

D'une manière générale, il sera plus judicieux de commencer par les activités simples avec les élèves les plus faibles. Nous avons signalé entre parenthèses à qui s'adresse plus particulièrement telle ou telle activité. Mais il va sans dire que le professeur évitera de mentionner les différences de niveau pendant le cours, de manière à ne pas stigmatiser les élèves les plus faibles. La première séance a permis à la classe de se familiariser avec le sujet traité dans le texte et une partie du vocabulaire nécessaire à sa compréhension. Après avoir repris les contenus abordés au cours de la première séance dans le cadre d'une interrogation orale de début de cours (interrogation qui pourra

prendre des formes diverses, y compris l'interaction entre élèves), le texte sera lu par le professeur. En effet, le déchiffrement d'un texte totalement dépourvu de voyelles risque de s'avérer trop difficile pour les élèves les plus faibles. Il est possible de faire précéder cette lecture par un petit exercice oral au cours duquel on demandera aux élèves de rechercher dans

le texte les quelques éléments essentiels qui en faciliteront la compréhension.

Deux activités seront ensuite proposées aux élèves en fonction de leur niveau. Ces activités seront réalisées en classe. Elles portent sur la compréhension globale du texte. La correction aura lieu immédiatement après.

Document 1 – journal intime de Jonathan (en hébreu facile)¹

יונתן כותב יומן

יומן יקר,
היום אני כותב לך בפעם הראשונה.
למה אני כותב לך?
אני רוצה לדבר עם מישו סימפטי.
אתה יודע שהילדים בכיתה שלי לא סימפטים.
אתה לא מכיר אותי : אני יונתן, אני בן שתיים-עשרה.
יש לי אחות, שמה טל. היא בת שש-עשרה. היא לומדת בכיתה י"א. היא תלמידה טובה מאוד ואוהבת מאוד ללכת לבית הספר.
אימא שלי מורה להיסטוריה באוניברסיטה.
אבא שלי עובד במפעל שוקולד. הוא המנהל.
בארונות המטבח שלנו יש הרבה ממתקים והרבה שוקולד. בחופשות בית הספר אני מבקר במפעל כדי לראות איך עושים שוקולד.
המשפחה שלי אוהבת מאוד שוקולד. כל ערב אנחנו מדברים על... מה ? – כמובן על שוקולד. אבא שלי אוהב מאוד את העבודה שלו.
הוא שמח לספר על המפעל.
פתאום היום בארוחת הערב גם אימא מדברת על שוקולד ועל המפעל של אבא, כן של אבא ! היא רוצה ללמוד את ההיסטוריה של המפעל הזה. זה המפעל הראשון בישראל לשוקולד. היא רוצה לפגוש את העובדים של המפעל ולכתוב ספר על ההיסטוריה של המפעל הראשון לשוקולד.
או, אני שומע מישו על יד החדר שלי. אני אומר לך להתראות בקרוב,
יונתן

Activité 1

Elle peut être réalisée à l'oral ou à l'écrit et elle est destinée aux élèves dont le niveau est proche de A1.

On leur demande de répondre en français aux questions suivantes.

À quelles lignes du texte est-il question de :

– Jonathan. Que sait-on à son sujet ?

– La sœur de Jonathan. Que sait-on d'elle ?

– La mère de Jonathan. Quel est son travail ? Que veut-elle faire ?

– Le père de Jonathan. Que fait-il ?

Ce relevé d'informations, pour lequel les questions sont formulées en français, est facilement réalisable par les élèves les plus faibles, qui pourront retrouver dans le texte hébreu les prénoms יונתן et טל, les mots אבא, אימא, אחות ainsi que les verbes décrivant les activités de chacun des personnages.

Activité 2

Cette deuxième activité est destinée à tous les élèves.

Exercice

On demande aux élèves de compléter un certain nombre de phrases, en fonction du texte :

הטקסט הזה הוא קטע מהיומן של יונתן הוא הוא 12. התלמידים בכיתה שלו לא יש לו היא בת שמה האחות בבית-הספר. היא תלמידה אימא של יונתן להיסטוריה של ישראל. אבא של יונתן במפעל שוקולד. בערב כל המשפחה אוהבת לדבר על אימא של יונתן רוצה לכתוב על המפעל של אבא.

1. Enregistrement disponible sur www.cndp.fr/seconde/languagespratique/hebreu/accueil.htm.

Cette activité présente plus de difficultés que la précédente dans la mesure où les élèves doivent être capables de déchiffrer et de comprendre les phrases à compléter avant de rechercher les éléments nécessaires dans le texte.

Les deux activités précédentes ont permis aux élèves de comprendre l'essentiel du texte, la correction les ayant aidés à parfaire leur compréhension.

Afin de vérifier que les élèves ont saisi l'ensemble du texte, l'enseignant pourra proposer une troisième activité, dont l'objectif est l'élaboration d'un résumé à partir d'éléments donnés. Dans ce cas, l'effort de l'élève portera davantage sur la compréhension et moins sur l'expression écrite ou orale.

Activité 3

Cette activité est destinée à tous les élèves.

Exercice
On demande aux élèves de remettre les phrases dans le bon ordre afin d'obtenir un résumé cohérent du texte : 1. יש לי אחות. 2. הוא מאוד אוהב את העבודה שלו. 3. אימא שלי מורה להיסטוריה. 4. אני אומר לך להתראות בקרוב. 5. בחופשות בית הספר אני מבקר במפעל כדי לראות איך עושים שוקולד. 6. כל ערב, על יד השולחן, אנחנו מדברים על... מה ? – כמובן על שוקולד. 7. אבא שלי עובד במפעל שוקולד. 8. אני יונתן, אני בן 12.

Activités pouvant être réalisées à la maison

Les activités de communication langagière concernées sont la compréhension et l'expression écrites. Ces activités permettent de reprendre ce qui a été vu dans le texte, mais seraient trop longues à faire en classe.

Deux possibilités, qui permettent d'aboutir au même résultat, sont proposées. La première est un peu plus difficile que la seconde, qui propose déjà les structures des phrases à employer.

Au choix :

Activité 1
Les élèves répondent aux questions afin d'obtenir un résumé du texte à la 3^e personne. 1. מי הוא יונתן ? 2. מדוע הוא כותב יומן ? 3. יש לו אחים או אחיות ? 4. מה עושים האחים או האחיות שלו ? 5. איפה עובדת אימא שלו ? 6. מה היא עושה ? 7. איפה עובד אבא שלו ? 8. על מה מדברת המשפחה בארוחות הערב ? 9. מה רוצה אימא של יונתן ללמוד ? 10. מה היא רוצה לעשות ?

Activité 2
On demande à la classe de raconter l'histoire de Jonathan en complétant les amorces des phrases proposées : 1. יונתן הוא ... 2. הוא כותב יומן כי ... 3. יש לו אחות היא 4. אימא שלו 5. אבא שלו 6. כשהוא בחופשה, יונתן ... 7. כל ערב המשפחה ... 8. אימא של יונתן רוצה 9. היא רוצה לכתוב

Séance 3

Support : un dialogue dans lequel les éléments essentiels de l'extrait du journal de Jonathan sont repris. On peut par exemple proposer un dialogue entre Jonathan et un de ses camarades, ce dernier posant à Jonathan des questions sur sa famille.

Points du programme traité : renseigner sur son identité, sa famille, ses activités, ses goûts.

Activité de communication langagière : entraînement à l'interaction orale.

L'interaction orale se réalise généralement au moyen d'un dialogue ou d'une conversation à laquelle participent plusieurs intervenants. Afin d'entraîner les élèves à cette activité langagière, on peut prévoir, dans un premier temps, des exercices leur permettant d'apprendre à poser des questions ou à y répondre. Par la suite, on pourra mettre en place une conversation entre deux ou plusieurs élèves. Dans la mesure où, en hébreu, il est plus difficile de poser des questions que d'y répondre, on proposera aux élèves les plus forts le dialogue servant de support dans lequel on aura supprimé les questions, et

aux élèves les plus faibles le même support dont on aura supprimé les réponses. Les élèves disposeront d'un temps de préparation, puis la correction se fera à l'oral et tous les élèves pourront y participer. Ce genre d'exercice exige du professeur une préparation minutieuse et une grande organisation. Avant de proposer aux élèves ce support et cette nouvelle activité, le professeur procédera à une interrogation orale de début de cours permettant aux élèves de revoir le vocabulaire et les structures précédemment appris, éléments que les élèves retrouveront dans le nouveau support.

Dialogue	
Le dialogue complet pourra être utilisé par le professeur par la suite comme exercice de lecture ; il pourra aussi être appris par cœur par les élèves pour être récité au cours suivant, ou encore, joué sous forme de saynète.	
10. היא בת 16.	1. מי אתה ?
11. איפה עובדת אימא שלך ?	2. אני יונתן.
12. אימא שלי עובדת באוניברסיטה.	3. בן כמה אתה ?
13. מה היא עושה ?	4. אני בן 12.
14. היא מורה להיסטוריה.	5. אתה אוהב ללכת לבית-הספר ?
15. איפה עובד אבא שלך ?	6. לא, אני לא אוהב ללכת לבית-הספר.
16. אבא שלי עובד במפעל שוקולד.	7. יש לך אחים או אחיות ?
17. אתה אוהב שוקולד ?	8. כן, יש לי אחות.
18. כן, אני מאוד אוהב שוקולד.	9. בת כמה היא ?

Activités 1 et 2 – expression orale guidée

Activité 1 (pour les élèves dont le niveau est proche de A2)
Les élèves posent les questions pour lesquelles les phrases suivantes seraient les réponses :
1.
2. אני יונתן.
3.
4. אני בן 12.
5.
6. לא, אני לא אוהב ללכת לבית-הספר.
7.
8. כן, יש לי אחות.
9.
10. היא בת 16.
11.
12. אימא שלי עובדת באוניברסיטה.
13.
14. היא מורה להיסטוריה.
15.
16. אבא שלי עובד במפעל שוקולד.
17.
18. כן, אני מאוד אוהב שוקולד.

Activité 2 (pour les élèves dont le niveau est proche de A1)
Les élèves complètent un dialogue proposé d'après le texte, en se mettant à la place de Jonathan ² .
— מי אתה ?
— אני.....
— בן כמה אתה ?
—
— אתה אוהב ללכת לבית-הספר ?
—
— יש לך אחים או אחיות ?
—
— בת כמה היא ?
—
— איפה עובדת אימא שלך ?
—
— מה היא עושה ?
—
— איפה עובד אבא שלך ?
—
— אתה אוהב שוקולד ?
—

Après avoir fait ce travail guidé, destiné à les entraîner à poser des questions et à y répondre, les élèves seront à même de s'exprimer librement en transfé-

rant les éléments linguistiques étudiés dans un dialogue semi-guidé (le modèle est imposé) ou dans un exercice d'expression orale en continu.

2. Disponible sur www.cndp.fr/seconde/2/languespratique/hebreu/accueil.htm.

Activité 3 – interaction orale

Les élèves posent des questions à un camarade de classe et répondent aux siennes en suivant le modèle du dialogue qu'ils viennent de compléter.

Activité 4 – expression orale en continu

On demande à plusieurs élèves de se présenter et de présenter leur famille, en prenant pour modèle le texte.

Compétence linguistique

Les exercices portant sur les compétences grammaticales à consolider ou à acquérir ont été regroupés dans cette partie mais ils doivent être faits au fur et à mesure du déroulement des séances qui ont été présentées, en fonction des besoins de la classe.

Après l'étude de l'extrait du journal intime de Jonathan, il est possible de proposer à la classe un certain nombre d'exercices grammaticaux, qui seront faits en partie en classe et en partie à la maison. Le professeur décidera à quel moment de son cours il sera préférable de les insérer.

Nous ne proposons qu'un nombre limité d'exercices correspondant aux points de grammaire nouveaux ou à ceux qui doivent être revus mais l'enseignant peut, bien évidemment, en proposer d'autres.

Exercices de consolidation

Il s'agit de revoir la flexion des prépositions apparaissant dans le texte. Les exercices proposés présentent des niveaux de difficulté différents. Certains, élémentaires, sont destinés aux élèves qui ne maîtriseraient pas ce point de grammaire. C'est le cas du premier exercice. Ce premier exercice fait appel à la faculté d'identification et de compréhension, mais on ne demande pas encore à l'élève de produire la préposition fléchie, exigence que l'on trouve dans l'exercice suivant.

Exercices
Dans les phrases suivantes, relevez les prépositions fléchies soulignées et dites ce qu'elles désignent. Exemple : יונתן לא למד בכיתה שלי. אני לא מכירה אותו. אותו = את יונתן 1. אבא של האח והאחות עובד במפעל, ואימא שלהם מורה באוניברסיטה. 2. אימא רוצה לפגוש עובדים ולשמוע <u>אותם</u> מדברים על העבודה שלהם. 3. יש לאבא עבודה מעניינת, הוא מאוד אוהב <u>אותה</u>. Complétez les phrases suivantes à l'aide de la préposition qui convient correctement fléchie. 1. איפה יונתן ? אני לא רואה 2. התלמידים בכיתה שלי לא סימפטיים. הם לא אוהבים 3. אבא עובד במפעל שוקולד. הוא מנהל הייצור 4. לא נתתי לך את הממתקים שלי ! אני רוצה

Révision de l'infinitif des formes pa'al et pi'el

Exercices

Là encore, deux exercices sont proposés, le second étant plus adapté à des élèves de niveau A1.

a) Faites correspondre le présent des verbes donnés dans la colonne de gauche à leur infinitif donné dans la colonne de droite.

Présent	Infinitif
כֹּתֵב	לִדְבֹר
מְדַבֵּר	לְעִבֹד
פּוֹגֵשׁ	לְאַהֹב
מְבַקֵּר	לְלַכֵּת
אוֹהֵב	לְבַקֵּר
לוֹמֵד	לְכַתֹּב
הוֹלֵךְ	לְלַמֹּד
עוֹבֵד	לְפָגֹשׁ

b) Identification : relevez les infinitifs du texte (journal intime de Jonathan, page 19)

Mettez les infinitifs relevés dans le texte à la première personne du présent (masculin singulier et féminin pluriel).

Complétez les phrases suivantes à l'aide des infinitifs proposés :

לבקר, לדבר, ללכת, לכתוב, ללמוד, לפגוש

1. היא אוהבת ... ספרים בהיסטוריה.
2. הוא מאוד אוהב ... על המפעל שלו.
3. נעים ... אנשים סימפטיים.
4. בחופש אנחנו יכולים ... בכל מיני מקומות.
5. יונתן לא כל כך אוהב ... לבית הספר.
6. טוב ... מכל אדם !

Dans les phrases suivantes, conjuguez correctement les verbes donnés entre parenthèses.

1. אימא שלי באוניברסיטה (לעבוד)
2. האח הגדול שלי בכיתה י"א (ללמוד)
3. העובדים הראשונים לדבר על העבר (לאהוב)
4. אנחנו תלמידים רבים (לפגוש)
5. בארוחות הערב הם על שוקולד (לדבר)
6. ההורים בבית הספר (לבקר)
7. אתם מהר (ללכת)

Transformez les phrases suivantes selon l'exemple en utilisant כדי

(cet exercice est à réserver aux élèves dont le niveau est proche de A2).

דוגמה : היא אוכלת במסעדה.
היא הולכת למסעדה כדי לאכול.

1. היא עובדת באוניברסיטה.
2. היא מדברת עם החברות שלה בבית-קפה.
3. אנחנו פוגשים חברים בקפטריה.
4. אני לומד בבית-הספר.
5. הוא כותב עבודה בהיסטוריה בספריה.

Document 2 – journal intime de Jonathan (en hébreu standard)³

Nous vous proposons ci-dessous une version en hébreu standard, plus difficile, de l'extrait du journal de Jonathan utilisé dans la deuxième séance (voir page 19).

יונתן כותב יומן

יומן יקר,
היום אני כותב לך בפעם הראשונה.
אתה לא מכיר אותי וגם אני לא כל-כך מכיר אותך.
למה אני כותב לך?
אני רוצה לדבר עם מישהו סימפטי.
אתה יודע שהילדים בכיתה שלי לא כל-כך אוהבים אותי. אני אולי קצת מוזר.
אולי קודם כל אני רוצה להציג את עצמי: נעים מאוד, אני יונתן, אני בן שתים-עשרה.
יש לי אחות, בת שש-עשרה. שמה טל. היא לומדת בכיתה י"א. היא תלמידה טובה מאוד ואפילו אוהבת מאוד ללכת לבית הספר.
אימא שלי מורה להיסטוריה של ישראל באוניברסיטה.
אבא שלי עובד במפעל שוקולד. הוא מנהל הייצור במפעל הזה.
זה כיף שאבא שלי עובד במפעל כזה. בארונות במטבח שלנו יש הרבה ממתקים והם נשארים שם לפעמים הרבה זמן. בחופשות בית הספר אני מבקר במפעל כדי לראות איך עושים שוקולד ממש מן ההתחלה.
המשפחה שלי אוהבת מאוד שוקולד. כל ערב, על יד השולחן, אנחנו מדברים על... מה? – כמובן על שוקולד. אפילו ניסיתי פעם לעשות לבד שוקולד עם גרעיני שוקולד מהמפעל של אבא שלי. כל המשפחה מדברת בארוחות הערב על שוקולד ובעיקר אבא שלי.
הוא כל-כך אוהב את העבודה שלו. הוא שמח לספר על המפעל.
פתאום היום בארוחת הערב גם אימא מדברת על שוקולד ועל המפעל של אבא. היא רוצה ללמוד את ההיסטוריה של המפעל הזה. זה המפעל הראשון בישראל לשוקולד. היא רוצה לפגוש את הבעלים של המפעל, לדבר עם העובדים הראשונים, ואחר-כך אולי לכתוב ספר או אולי אפילו סרט על ההיסטוריה של המפעל הישראלי הראשון לשוקולד.
או, אני שומע מישהו על יד החדר שלי. אני אומר לך להתראות בקרוב,
יונתן.

Quelques propositions pour utiliser les deux versions dans une même classe

Si, comme nous l'avons dit, il est plus simple, pour l'enseignant et pour les élèves, d'utiliser le texte en hébreu facile pendant le cours, afin que les élèves travaillent sur un même support, il peut cependant être particulièrement intéressant de proposer aux élèves dont le niveau est proche de A2 des activités sur la version en hébreu standard. Cette dernière pourra servir, notamment, de support pour des activités à faire à la maison.

Il est également possible d'utiliser simultanément les deux textes lors des activités de lecture en classe. En délimitant bien les différentes parties dans les deux textes, il est possible de mettre en place une lecture en parallèle des deux supports. On commencera par la lecture du texte le plus facile afin que tous les élèves puissent saisir les éléments importants de la narration. La lecture du deuxième support permettra d'une part de solliciter les élèves dont le niveau est proche de A2, qui, de cette façon, n'auront pas l'impression d'être oubliés, d'autre part de montrer aux élèves de niveau A1 qu'ils sont capables de suivre la lecture d'un texte plus complexe, même s'ils n'en comprennent pas tous les mots.

3. Disponible sur www.cndp.fr/secondaire/languespratique/hebreu/accueil.htm.

D e l'entraînement à l'évaluation

Définitions et remarques liminaires

L'évaluation a pour objectif de contrôler les acquisitions de chaque élève afin de s'assurer que les objectifs fixés ont été atteints.

Il s'agit donc de vérifier par des tests et des contrôles la capacité des élèves à réaliser des tâches qu'ils ont eu à effectuer précédemment. L'évaluation porte aussi bien sur des savoirs que sur des savoir-faire enseignés tout au long de l'année.

On peut distinguer plusieurs types d'évaluation :

- l'évaluation diagnostique qui se fait généralement en début d'année. Elle permet à l'enseignant de cerner le niveau de la classe afin d'adapter son enseignement ;

- l'évaluation sommative qui est faite au terme d'un apprentissage qui peut aller d'une simple séquence à l'ensemble du cursus scolaire ;

- l'évaluation formative qui permet à l'élève de se situer dans sa propre progression. Elle peut prendre des formes diverses : interrogations orales volantes de début de cours, évaluations ponctuelles tout au long de l'année scolaire. Son rôle est à la fois d'amener l'élève à travailler régulièrement et de ce fait à progresser, mais aussi de permettre au professeur de contrôler les acquisitions des élèves au fur et à mesure de l'apprentissage et de mettre en place une remédiation dès que cela est nécessaire.

Les évaluations peuvent être réalisées à court terme pour contrôler des acquisitions nouvelles ou à moyen terme pour tester les savoirs et savoir-faire acquis au cours de l'étude d'une ou plusieurs unités. Dans le cas d'une évaluation portant sur plusieurs séances, il est recommandé de la faire porter sur les nouvelles acquisitions comme sur des points déjà évalués, dans la mesure où toute connaissance nouvelle peut déstabiliser les acquisitions précédentes.

Il n'y a pas de différence qualitative fondamentale entre appareil d'évaluation diagnostique, sommative ou formative. L'évaluation sera qualifiée de sommative, diagnostique ou formative en fonction du moment où elle a lieu et de l'exploitation qui en est faite. Il peut cependant y avoir une différence entre une évaluation diagnostique ou formative d'une part et sommative d'autre part. En effet, il

arrive que dans les deux premières il y ait une fragmentation des tâches inutile pour la dernière.

Il faut bien différencier évaluation et notation. Toutes les évaluations ne doivent pas forcément être notées.

Élaboration d'un appareil d'évaluation – quelques règles

Il doit y avoir adéquation de l'évaluation aux savoirs enseignés et aux savoir-faire auxquels les élèves ont été préparés. Par conséquent, les activités d'évaluation doivent être des activités de transfert proches des tâches déjà réalisées en classe sans être identiques.

Il est souhaitable, dans la mesure du possible, de différencier entraînement et évaluation. En effet, si une grande variété de tâches peuvent être réalisées indifféremment dans le cadre d'un entraînement ou d'une évaluation, certains exercices ne présentent aucun intérêt pour une évaluation qui aura pour objectif de cerner le degré de maîtrise d'une compétence écrite ou orale ou la capacité à réaliser une tâche.

De plus, les exercices permettant de tester la seule mémorisation d'un point de grammaire comme une conjugaison ou la flexion d'une préposition ne sont pas pertinents dans le cadre d'une évaluation : les élèves doivent y consacrer un minimum de temps et l'exercice ne permettra pas au professeur d'évaluer des acquisitions de savoirs ou savoir-faire essentiels pour la maîtrise de la langue. Ce type d'exercices doit être réservé à l'entraînement.

Deux éléments sont essentiels à l'élaboration d'un appareil d'évaluation valide et fiable : d'une part, il faut définir précisément les savoirs ou capacités que l'on veut évaluer ; d'autre part, il est souhaitable de bien cerner les savoirs et les savoir-faire que l'élève devra mettre en œuvre lors de la réalisation de telle ou telle tâche.

Ainsi lorsque l'enseignant propose à l'élève des questions écrites en hébreu sur un texte afin d'évaluer la capacité de ce dernier à le comprendre, il doit être conscient que les capacités mises en jeu seront à la fois la compréhension de l'écrit mais aussi l'expression écrite puisque les réponses aux questions devront être rédigées en hébreu. De plus, la formulation des questions en hébreu pour des élèves

débutants et ne disposant pas encore d'un lexique important, pourra aider un élève astucieux à trouver une réponse sans qu'il ait vraiment compris le texte. Il est possible de poser des questions en français sur un texte auxquelles l'élève répondra en français. Le QCM ou les exercices vrai/faux permettent d'évaluer la seule compréhension. Toutefois, ces exercices ne sont pas toujours fiables dans la mesure où les bonnes réponses peuvent être le fruit du hasard.

Mise en œuvre

Nous nous intéresserons principalement à l'évaluation sommative.

Afin d'illustrer la mise en place d'une évaluation, nous utiliserons les documents présentés dans la séquence consacrée à la pédagogie différenciée. Nous donnerons quelques pistes pour l'élaboration de contrôles destinés à évaluer les élèves à la suite de l'étude de l'extrait du journal intime de Jonathan.

Dans cette séquence, les élèves ont dû accomplir les tâches suivantes :

- compléter une fiche de renseignements ;
- renseigner sur son identité, sa famille ;
- échanger des informations avec un interlocuteur sur soi-même ;
- comprendre le schéma narratif d'un texte ;
- rédiger un portrait.

Ils se sont entraînés aux activités de communication langagière suivantes : compréhension de l'écrit, expression orale en continu, interaction orale, et expression écrite.

Les compétences linguistiques requises étaient :

- dans le domaine grammatical :
 - la flexion de certaines prépositions,
 - le présent et l'infinitif des formes *pa'al* et *pi'el* (révision),
 - l'état construit,
 - la phrase simple nominale et verbale,
 - la conjonction de subordination et le relatif *ψ*-
 - les constructions de verbes régissant une préposition spécifique,
 - les compléments de lieu et de temps,
 - les locutions de temps ;
- dans le domaine lexical, le vocabulaire se rapportant à :
 - la famille,
 - l'expression de l'âge,
 - le travail et les études.

Objectifs et mise au point des exercices

L'évaluation de cette séquence aura pour objectif de vérifier que les élèves sont capables de réaliser en classe, en temps limité et sans l'aide du professeur, les tâches qu'ils ont déjà accomplies pendant les séances d'étude et d'entraînement.

Une évaluation de l'oral étant plus difficile à mener, nous tenterons d'évaluer la compréhension de l'écrit et l'expression écrite. Les exercices proposés devront, en outre, permettre de contrôler l'acquisition d'un certain nombre de compétences lexicales et grammaticales.

Les tâches demandées aux élèves doivent être similaires à celles qu'ils ont déjà réalisées dans le cadre de l'entraînement, sans être totalement identiques. Ainsi, pour la compréhension, il est possible de proposer un texte proche de celui qui a été étudié en cours, mais plus court, car au collège la durée d'une évaluation ne devrait pas dépasser cinquante minutes (voir le « Journal intime de Dina », page suivante).

Les exercices portant sur le texte devront être bien ciblés, de façon à évaluer de manière fiable la capacité des élèves à le comprendre ainsi que les acquis lexicaux et grammaticaux.

On ne proposera pas d'exercices de repérage, utiles pour guider les élèves dans la compréhension d'un texte au moment de l'entraînement. On ne proposera pas non plus d'exercices grammaticaux qui exigent de l'élève la mémorisation d'un point particulier, d'une flexion ou d'une conjugaison à réaliser hors contexte.

Dans le cadre d'une évaluation, les exercices doivent permettre à l'élève de prouver qu'il est capable de réaliser une tâche pertinente dans le cadre d'une activité de communication langagière.

Dans la mesure où il s'agit d'une évaluation sommative, les élèves devront réaliser le même travail quel que soit leur niveau. Toutefois, l'enseignant pourra appliquer des coefficients différents en fonction des exercices afin de ne pas décourager les plus faibles et de récompenser les plus avancés. Tous les élèves doivent être capables de réaliser un certain nombre de tâches mais tous n'atteindront pas le même degré d'excellence. Une grille d'évaluation détaillée comportant le plus grand nombre de critères possible sera nécessaire pour mener à bien une évaluation équitable.

דינה כותבת יומן

יומן יקר שלום,
 אתה יודע שבכיתה שלי הילדים לא סימפטיים. אני לא אוהבת אותם. גם הם לא אוהבים אותי. אולי מפני שאני קצת מוזרה.
 אני אוהבת ספרים ומוסיקה והם אוהבים כדורגל, טלוויזיה ודברים אחרים שאני לא אוהבת.
 היום אני שמחה. סוף סוף יש לי חברה בכיתה שלי. תלמידה חדשה באה לכיתה. היא מפאריס ועכשיו היא גרה בישראל.
 היא עולה חדשה. שמה קרן גולדברג. היא בת 12. גם אני בת 12 ואנחנו יכולות לדבר על דברים מעניינים. היא יושבת על-ידי
 כי היא לא יודעת עברית. היא אומרת "שלום", "תודה", "בבקשה". ואני מדברת צרפתית כי אימא שלי מפאריס. אני יכולה
 לעזור לה. אבא שלה רופא ואימא שלה מורה למוסיקה. קרן מנגנת בכינור. כל יום היא צריכה לנגן הרבה זמן. אבל היא לא
 רוצה להיות מורה למוסיקה כמו אימא שלה. היא רוצה להיות רופאה כמו אבא שלה. יש לה אח גדול ואחות קטנה. האח
 בן 18. הוא לומד עברית באולפן. האחות בת 3. היא הולכת לגן. אין לי אחים ואחיות אבל עכשיו יש לי חברה. מחר קרן באה
 לבית שלי אחרי השיעורים כי אני עוזרת לה בלימודים. היא נשארת לארוחת ערב כדי להכיר את המשפחה שלי. מחרתיים
 אני הולכת לבית שלה אחרי השיעורים כדי להכיר את המשפחה שלה. עוד דבר חשוב : היא גרה על-יד הבית שלי בתל-אביב,
 ברחוב הנרקיס, מספר 10. כל בוקר, אנחנו יכולות ללכת לבית-הספר ביחד. איזה כיף !
 דינה

Exercices d'évaluation

Dans les exercices qui suivent, les élèves sont appelés à réaliser des tâches proches de celles qui ont été proposées dans la séquence sur la pédagogie différenciée, à l'exception du quatrième exercice de l'activité 1 ci-dessous.

Pour la partie consacrée à l'expression, la différence réside dans le fait que certains exercices ont été réalisés en classe à l'oral et non à l'écrit.

Les compétences lexicales et grammaticales sont évaluées globalement. Toutefois, l'enseignant peut choisir d'évaluer une compétence grammaticale séparément. Dans ce cas, il sera souhaitable de donner un exercice qui permette de vérifier à la fois la bonne mémorisation du point de grammaire en question, mais aussi son utilisation adéquate en contexte.

Compréhension

Activité 1

À partir de la lecture du texte, répondez en français aux questions suivantes :

1. Qui est Dina ?
2. Quel âge a-t-elle ?
3. A-t-elle des frères et des sœurs ?
4. Aime-t-elle ses camarades de classe ?
5. Comment se nomme la nouvelle camarade de Dina ?
6. D'où vient-elle ?
7. Que font ses parents ?
8. Quelle(s) langue(s) parle-t-elle ?
9. A-t-elle des frères et des sœurs ?
10. Où habite-t-elle ?

Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses¹ :

1. דינה מורה.
2. דינה אוהבת את התלמידים בכיתה שלה.
3. היא בת שתים-עשרה.
4. יש לה אחים ואחיות.
5. דינה אוהבת טלוויזיה וכדורגל.
6. קרן בת שלוש-עשרה.
7. יש לקרן אח ואחות.
8. אימא של קרן מורה למוסיקה.
9. גם אבא של קרן מורה.
10. יש לקרן שני אחים.

1. Disponible sur www.cndp.fr/seconaire/languespratique/hebreu/accueil.htm.

Un professeur demande à Keren de remplir une fiche de renseignements ; remplissez celle-ci à sa place à partir des éléments donnés dans le texte :

שם משפחה : שם פרטי : גיל : ארץ לידה : עיר לידה : כתובת :	מספר של אחים ואחיות : מקצוע של האב : מקצוע של האם :
--	--

Relevez les erreurs qui se sont glissées dans le résumé du texte ci-dessous, puis corrigez-les :

דינה תלמידה. היא בת שלוש עשרה. יש לה אח ואחות. היא גרה ברחוב הנרקיס. עכשיו יש לה חברה חדשה. שמה שרון. היא בת ארבע-עשרה. היא מפאריס. היא מדברת עברית. לקרן אין אחים ואחיות. אבא שלה רופא ואימא שלה מורה להיסטוריה. דינה יכולה לעזור לקרן בלימודים כי היא מדברת צרפתית. קרן ודינה הולכות יחד לבית-הספר.

Expression

Activité 2
– Rédigez les portraits des deux élèves dont il est question dans le texte à partir des éléments donnés. – Rédigez un dialogue entre Dina et Keren lors de leur première rencontre. Vous reprendrez les éléments qui se trouvent dans le texte mais vous pourrez aussi ajouter des éléments imaginés (pour les élèves dont le niveau est proche de A2). – Dina et Keren font connaissance. Complétez les répliques qui manquent dans le dialogue en vous inspirant du texte (pour les élèves dont le niveau est proche de A1).

דינה — שלום, אני דינה. מי את ?
קרן — (אני קרן, אני תלמידה חדשה).
דינה — מאין את ?
קרן — (אני מפאריס. ואת ?)
דינה — אני ישראלית.
קרן — אבל את מדברת צרפתית !
דינה — (כן, אימא שלי מפאריס).
קרן — מזל שאת מדברת צרפתית !
דינה — איפה את גרה ?
קרן — (אני גרה ברחוב הנרקיס 10)
דינה — יופי, גם אני גרה ברחוב הנרקיס.

Compétences grammaticales

Les infinitifs ont été étudiés au moment de l'entraînement, mais ici la tâche à réaliser est plus complexe. En effet, l'exercice ci-dessous met en jeu des compétences morphologiques (savoir

conjuguer un verbe au présent ou en trouver l'infinitif), mais l'évaluation implique en outre que l'élève comprenne le texte et soit capable d'employer un infinitif ou un présent correctement accordé.

Activité 3
Complétez le texte suivant à l'aide du verbe donné entre parenthèses correctement conjugué au présent ou à l'infinitif selon le contexte : אימא שלי..... (עובד) באוניברסיטה. היא מאוד..... (אוהב)..... (עובד) שם. היא..... (הולך) כל בוקר לאוניברסיטה. היא..... (פוגש) סטודנטים. היא אוהבת..... (מדבר) איתם. היא גם רוצה..... (כותב) ספר.

L'exercice suivant consiste à réécrire à la troisième personne du féminin singulier un texte donné à la première personne du masculin singulier. L'objectif premier est de faire utiliser à l'élève des prépositions correctement fléchies et accordées en fonction du contexte. Mais la transformation est rendue plus complexe du fait que l'élève devra également changer les pronoms personnels sujets, accorder les verbes avec le nouveau sujet ainsi que tous les termes qui s'y rapportent. L'élève ne peut plus se contenter de concentrer son attention sur un seul point comme c'était le cas dans les exercices d'entraînement. En principe, le changement de personne et l'accord des

verbes, adjectifs ou autres mots avec le sujet ne doivent pas poser de problème. En revanche, fléchir et accorder la préposition en fonction du contexte exigera un effort plus important. L'élaboration de tâches conjointes permet de vérifier que l'élève maîtrise bien la flexion des prépositions et surtout leur utilisation à bon escient, les tâches secondaires de transformation de sujet et d'accord jouant en quelque sorte le rôle de leurre. Il ne s'agit plus d'analyser une préposition fléchie ou de restituer une forme de cette flexion qui aura été mémorisée. C'est là la différence entre les exercices destinés à l'entraînement et ceux utilisés pour l'évaluation.

Activité 4

Mettez le texte suivant à la troisième personne du singulier en remplaçant Dani par Nourit. Attention au choix des pronoms personnels sujets, à l'accord des verbes, des noms, des adjectifs et des prépositions fléchies :

אני דני. אני תלמיד. אני לומד בכיתה ח'. אני לא אוהב ללכת לבית-הספר. אין לי חברים. הילדים בכיתה שלי לא מדברים איתי. גם אני לא מדבר איתם. ואני לא אוהב אותם. האח שלי אוהב ללכת לבית-הספר. הוא תלמיד טוב ויש לו הרבה חברים.

Vous commencerez votre texte ainsi :

זאת נורית. היא.....

Traitement d'une même tâche aux niveaux A1 et A2

Nous donnons ci-après deux exemples de didactisation, l'un pour des élèves ayant atteint le niveau de compétence A1 (introductif ou découverte), l'autre le niveau A2 (intermédiaire ou usuel), que l'on atteint en principe à la fin du palier 1 du collège. Nous avons choisi comme tâche la préparation et la réalisation d'une fête d'anniversaire. Ce type de tâche peut être traité en classe à des moments différents de l'apprentissage du palier 1. Il s'agit, bien sûr, non pas de modèles, mais de pistes de mise en œuvre d'activités langagières autour d'une même tâche, que le professeur pourra adapter à la réalité de sa classe. L'essentiel est de mobiliser les élèves autour d'une tâche qui les motive et présente à la fois des aspects pragmatiques (dessins, cuisine, saynètes, activités diverses) et linguistiques, de façon à mettre les élèves dans des situations connues de la vie courante et à leur permettre de les aborder en hébreu. Ils pourront ainsi s'exprimer de la manière la moins artificielle possible, et cela quel que soit le moment de l'apprentissage. Les tâches choisies devront, dans la mesure du possible, se prêter à l'expression orale et écrite, et à l'interaction orale. On pourra alors déboucher sur l'approfondissement plus systématique d'une compétence grammaticale, qui aura été travaillée lors des activités diverses.

Niveau A1 – l'anniversaire de Jonathan en famille

Ce niveau correspond à la première découverte de la langue. À ce stade, l'élève peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité. C'est pourquoi nous avons choisi le thème de l'anniversaire, qui concerne l'environnement proche de l'élève et permet d'exploiter des informations personnelles et familiales simples. On se situe après six mois d'apprentissage de la langue environ (en gardant à l'esprit que quatre à six semaines ont été consacrées à l'apprentissage de l'alphabet). Les compétences linguistiques des élèves sont donc encore très modestes. Ils possèdent des formes grammaticales simples, appartenant à un répertoire mémorisé, un corpus élémentaire d'expressions et de mots isolés relatifs à des situations concrètes.

Dans cet exemple de tâche à réaliser avec des élèves ayant plus ou moins atteint le niveau A1, nous avons considéré qu'ils ne connaissent pas encore l'infinif

et ne sont capables de s'exprimer qu'au présent. S'ils peuvent former des phrases simples, verbales ou nominales, et éventuellement les relier avec des connecteurs élémentaires, ils n'ont, en revanche, pas encore abordé la phrase complexe.

Nous proposons ci-après une série de documents à partir desquels les élèves effectueront un certain nombre d'activités, en s'impliquant dans des tâches concrètes dont ils perçoivent le sens. La plupart de ces documents font appel à la compréhension de l'écrit. Quant aux productions des élèves, elles seront orales aussi bien qu'écrites ; il convient de souligner qu'à ce niveau, il s'agit davantage de reproduction ou de transposition que de production originale. Certes, les élèves sont actifs et produisent, mais la plupart du temps à partir d'un modèle auquel on leur demande de faire subir des modifications (changement de genre, de nombre, de personne...).

Document 1 – carte postale de Jonathan à son grand-père

■ **Partie du programme** : compréhension de l'écrit.

■ **Correspondance** : être capable de comprendre un message écrit simple et bref sur un sujet familier (lettre, carte postale, message électronique, invitation...).

On distribue à la classe une carte postale écrite par Jonathan à son grand-père pour l'inviter à son anniversaire :

סבא יקר, יום ההולדת שלי ביום שבת. אתה בא ? להתראות יונתן	
---	--

Activité 1

Partie du programme : expression écrite.

Correspondance : être capable d'écrire des énoncés simples et brefs : écrire une carte postale.

Stratégie : l'élève aura pris l'habitude de s'appuyer sur une trame connue et de mobiliser ses acquis langagiers pour produire un texte personnel.

On demande aux élèves, en s'inspirant du document 1, d'écrire à leur tour les cartes d'invitation que Jonathan envoie aux autres membres de sa famille (oncles, tantes, cousins...).

Document 2 – réponse du grand-père

■ **Partie du programme** : compréhension de l'écrit.

■ **Correspondance** : être capable de comprendre un message écrit simple et bref sur un sujet familier (lettre, carte postale, message électronique, invitation...).

Son grand-père répond à Jonathan, en lui envoyant, lui aussi, une carte postale. On distribue aux élèves cette carte.

יונתן היקר אני בא תודה רבה להתראות בשבת סבא	
--	--

Activité 2

On demande aux élèves, en s'inspirant du document 2, d'écrire à leur tour les cartes postales que Jonathan reçoit des autres membres de sa famille (oncles, tantes, cousins...) qu'il a invités. Certains acceptent l'invitation ; d'autres ne peuvent pas venir.

Partie du programme : expression écrite.
Correspondance : être capable d'écrire des énoncés simples et brefs : écrire une carte postale.

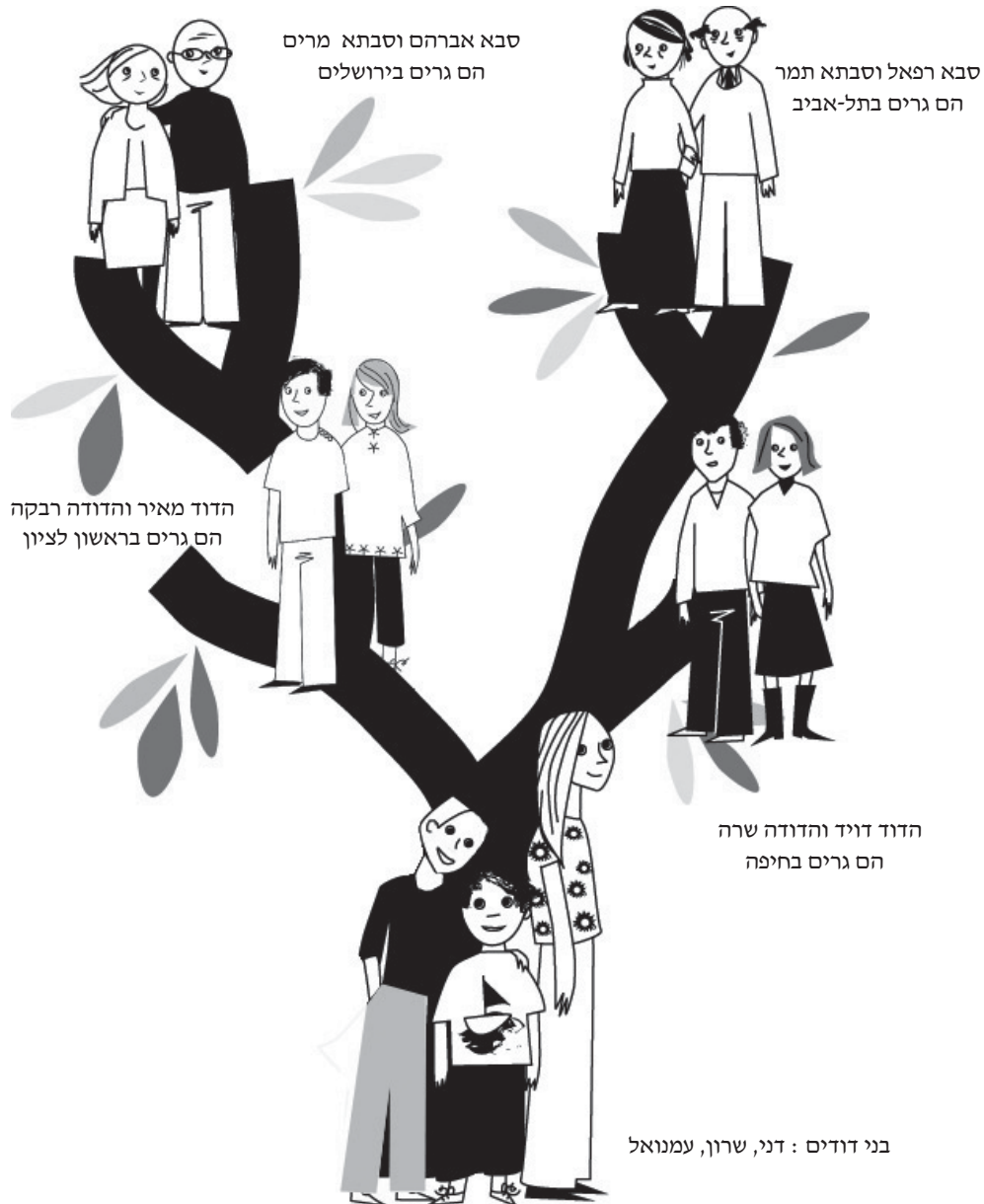
Activité 3

Les élèves dressent oralement la liste des invités de Jonathan, en précisant l'endroit d'où chacun d'eux viendra.

Partie du programme : expression orale en continu : être capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.
Présentation (de soi-même ou des autres), descriptions (lieux, personnes).

Document 3 – la famille de Jonathan

On distribue aux élèves une sorte d'arbre généalogique illustré de la famille de Jonathan. Sous les prénoms des grands-parents, oncles, tantes, et cousins on a ajouté le nom de la ville ou de la bourgade où ils habitent en Israël.



Document 4 – carte d'Israël

On distribue aux élèves une carte d'Israël.



Activité 4

On leur demande d'entourer tous les noms des villes d'où viendront les différents membres de la famille de Jonathan.

Partie du programme : compétence culturelle.
Repères et réalités géographiques d'Israël : savoir se situer sur une carte, principales villes.

Document 5 – le buffet d'anniversaire

On distribue aux élèves un document où figurent des dessins d'aliments et de boissons. Pour faciliter la mémorisation, on a veillé à ce que les emprunts soient nombreux (*i.e.* mots transparents).

מאכלים



אבטיח



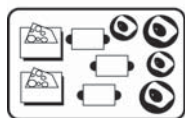
תותים



תפוז



בננה



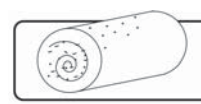
בורקס



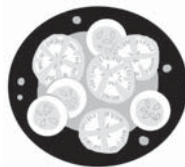
פיצה



עוגיות



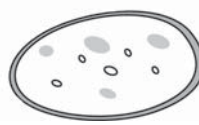
עוגת קוקוס



עגבניה ומלפפון



חומס



פיתות



סלט ירקות

משקאות



מיץ תפוזים



מים



קולה



יין



קפה



תה

Activité 5

Partie du programme : compréhension de l'écrit : textes informatifs ou de fiction.

Stratégie : l'élève aura pris l'habitude de :

- repérer des éléments significatifs lui permettant de reconstruire le sens du texte ;
- inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend.

Expression écrite : être capable d'écrire des énoncés simples et brefs.

À partir de ce document, Jonathan et sa mère se rendent au supermarché pour faire les courses.

Exercice – dialogue à compléter

En s'aidant de la liste d'aliments et de boissons donnée dans le document 5, les élèves doivent compléter le dialogue ci-dessous :

בסופרמרקט

אימא : יונתן, מה קונים ליום ההולדת ?
 יונתן : קונים חומוס. כל המשפחה אוהבת חומוס.
 אימא : ומה עם ?
 יונתן : כן, קונים גם פיתות.
 אימא : עם חומוס אוכלים גם סלט ירקות.
 יונתן : אז קונים גם
 אימא : כן, קונים אבטיח ו.....
 יונתן : ומה שותים ?
 אימא : קונים מיץ תפוזים, ו.....

Document 6 – la recette du gâteau d'anniversaire

Il est bien entendu préférable – si les circonstances le permettent – que les élèves puissent confectionner eux-mêmes ce gâteau au chocolat, dont la recette, très simple, est donnée.

Sur le plan linguistique, l'étude de cette recette pourra permettre de réviser les chiffres des dizaines et des centaines, ainsi que l'impersonnel. On pourra introduire l'état construit dont le premier membre est un féminin singulier.

■ **Partie du programme** : compréhension de l'écrit.

■ **Textes informatifs** : instructions et consignes : exécuter une recette de cuisine simple.

עוגת שוקולד

200 גרם שוקולד
 120 גרם סוכר
 100 גרם מרגרינה
 80 גרם קמח
 ארבע ביצים
 אבקת אפייה



ההכנה : מערבבים את הכל ושמים בתנור
 40 דקות.



© Envision/Corbis.

שוקולד



© Photocuisine/Corbis.

מרגרינה



© Photocuisine/Corbis.

ביצים



© Envision/Corbis.

סוכר



© INRA/Anne-Hélène Cain.

אבקת אפייה



© Photocuisine/Corbis.

קמח

Activité 6

Si les élèves ne peuvent avoir accès à la cuisine de leur établissement, on imagine que Tal, la sœur de Jonathan, confectionne le gâteau d'anniversaire en suivant les instructions que lui donne sa mère. Les élèves doivent rédiger ces instructions d'une part en utilisant le document 6, d'autre part en employant les trois verbes donnés ci-dessous à la deuxième personne du présent, féminin singulier.

לוקח – שם – מערבב –
את לוקחת 200 גרם שוקולד...

Les élèves vont ainsi s'exercer, sur le plan linguistique, au passage de la forme impersonnelle (masculin pluriel sans sujet exprimé) à la forme personnelle (conjugaison à la deuxième personne du féminin singulier du présent). Cette activité permettra également de manipuler le lexique contenu dans la recette.

Activité 7

Contrairement aux activités précédentes, cette activité n'est pas réalisée à partir d'un document. Elle a pour objectif la récapitulation et le rebrassage des éléments vus précédemment et peut-être effectuée oralement ou par écrit.

Elle fait appel uniquement à la compréhension de l'écrit, dans la mesure où les mots et expressions destinés à compléter le texte sont donnés aux élèves.

Jonathan relate dans son journal intime les préparatifs de son anniversaire. Les élèves doivent compléter ce qu'il écrit à l'aide des mots proposés :

Exercice – texte à compléter

יומן יקר,
אני מאוד..... כולם..... סבא רפאל
בא מ..... סבתא מרים באה מ.....
הדוד דויד והדודה שרה מ..... גם.....
שלי דני בא. אנחנו מכינים הרבה..... לארוחה.
איזה יופי !

ירושלים - באים - תל - אביב - בן-הדוד - שמח -
דברים - חיפה

Document 7 – le gâteau aux treize bougies

C'est le jour J. Toute la famille est là. À la fin du repas, la mère de Jonathan apporte le gâteau d'anniversaire. Toute la famille chante (sur l'air de *Joyeux anniversaire*) :

יום הולדת שמח,
יום הולדת שמח,
יום הולדת שמח, יונתן
יום הולדת שמח !

On donne aux élèves une reproduction du gâteau d'anniversaire de Jonathan et on leur demande de compter les bougies en hébreu (il y en a treize). Puis on leur demande quel âge a Jonathan (on sait qu'il est âgé de douze ans). On fait alors remarquer qu'en Israël on met une bougie de plus que l'âge réel de Jonathan, car on considère qu'il entre dans sa treizième année.



Document 8 – les cadeaux de Jonathan

On donne aux élèves une feuille sur laquelle figurent, accompagnés d'illustrations, les cadeaux que reçoit Jonathan. Sous chaque illustration figure le mot qui désigne le cadeau :



סי-די



אם פי 3



אופניים



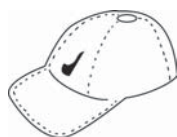
ספרים



מחבט טניס



שק ספורט



קסקט



שעון



משקפי שמש

Activité 8

Expression orale : produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

Chaque élève doit dire à haute voix ce que chaque membre de la famille offre à Jonathan :

סבא נותן ליונתן.
הדודה שרה נותנת ליונתן

אני איש ? אני אישה ?

אני חי ? אני מת ?

אני גר בישראל ?

אני גר בירושלים ?

אני צעיר ? אני זקן ?

יש לי משפחה ?

אני סופר / זמר / איש פוליטי / שחקן כדורגל ?

Exemples de personnages à deviner : Sarit Hadad, Eyal Golan, Ariel Sharon, Amos Oz, Zinédine Zidane...

Activité 9 – le jeu : ? מי אני ?

Après la distribution des cadeaux, la famille de Jonathan joue à une variante du jeu des portraits. La règle du jeu doit être expliquée aux élèves en français : On accroche dans le dos d'une personne un écriteau portant le nom d'un personnage célèbre. La personne interroge tour à tour les membres de l'assistance pour deviner qui elle est. Les questions posées sont très simples et on ne peut y répondre que par « oui » ou par « non ».

Voici quelques exemples de questions simples pour faire jouer les élèves en classe :

Activité 10 – la conversation téléphonique

Partie du programme : interaction orale.

Être capable d'interagir dans une conversation téléphonique simple, dont le sujet est prévisible.

Le père de Jonathan, en voyage à l'étranger, ne peut malheureusement pas participer à l'anniversaire. Cependant, pendant la fête, il téléphone à son fils pour lui dire qu'il pense à lui. Jonathan en profite pour lui raconter quelles sont les activités de la soirée et les cadeaux qu'il a reçus.

Les élèves ne reçoivent que les questions posées par le père durant cette conversation téléphonique. Ils doivent répondre à la place de Jonathan (à titre d'exemple, nous donnons entre parenthèses les réponses que peut faire Jonathan).

אבא : איך המסיבה ?
 יונתן : (יפה מאוד !)
 אבא : מי פה ?
 יונתן : (כל המשפחה פה)
 אבא : מה אתם עושים ?
 יונתן : (אנחנו שרים שירים של נעמי שמר)

אבא : אתם לא משחקים ?
 יונתן : (אנחנו משחקים ב"מי אני ?")
 אבא : איזה מתנות יש לך ?
 יונתן : (יש לי ספרים, תקליטים, די וי די, איי פוד...)
 אבא : אתה שמח ?
 יונתן : (כן, מאוד.)

Une fois la conversation téléphonique mise au point en classe, il est possible de la faire noter aux élèves et de leur demander de l'apprendre par cœur pour la faire jouer au cours suivant sous forme de saynètes.

Document 9 – carte de remerciement de Jonathan à son grand-père

Après la fête d'anniversaire, Jonathan envoie à son grand-père une carte pour le remercier du cadeau qu'il lui a fait. On distribue la carte aux élèves.

סבא יקר, תודה רבה על המתנה (ספר / מצלמה / סי-די / אם-פי 3...). היא (הוא) יפה מאוד. אני מאוד שמח נשיקות, יונתן	
---	--

Activité 11

Jonathan écrit des cartes de remerciement à sa famille pour les cadeaux qu'il a reçus. Les élèves écrivent ces cartes en s'aidant du document 9.

Partie du programme : expression écrite.

Correspondance : être capable d'écrire des énoncés simples et brefs : écrire une carte de remerciement.

Activité 12

Cette dernière activité, qui vient en conclusion du travail effectué, en reprend les éléments essentiels et constitue une trace écrite pour les élèves.

Document 10 – les épisodes de l'anniversaire

On donne aux élèves, d'une part un certain nombre de dessins représentant les différents moments de l'anniversaire et d'autre part des phrases simples qui leur correspondent. Les élèves doivent faire figurer sous chaque dessin la légende qui convient.

- כולם שרים
- יונתן מקבל מתנות
- העוגה בתנור
- יונתן מזמין את המשפחה ליום ההולדת שלו

- יונתן בסופרמרקט עם אימא שלו
- יונתן מדבר בטלפון
- כולם משחקים
- המשפחה באה











יום הולדת שמח !







Niveau A2 – l'anniversaire surprise, le pique-nique avec les camarades

La même tâche, la préparation et la fête d'anniversaire de Jonathan, peut être traitée à un moment différent de l'apprentissage, alors que les élèves sont proches du niveau A2. Si ce niveau est toujours considéré comme élémentaire, il va cependant au-delà de la simple découverte de la langue. À ce stade, les élèves possèdent des compétences linguistiques un peu plus étendues. Ils possèdent un répertoire de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles. Ils peuvent utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées et d'expressions toutes faites sur eux-mêmes, les gens, ce qu'ils font (par exemple, informations personnelles

et familiales simples, achats, environnement proche). Ils peuvent se situer, se présenter, se diriger, décrire avec des moyens simples leur environnement et leurs besoins immédiats. Les élèves possèdent désormais un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux, les besoins communicatifs élémentaires et pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.

La reprise du thème de l'anniversaire va permettre la consolidation, la réactivation et l'enrichissement progressif de ce qui a été vu au niveau A1. On fera en sorte de donner aux élèves les moyens de produire un discours plus complexe (avec, sur le plan syntaxique, l'introduction des propositions subordonnées) et un peu plus nuancé. L'accent sera mis également sur l'acquisition du système verbal.

Tal, la sœur de Jonathan entreprend d'organiser une « fête surprise » pour l'anniversaire de son frère. En secret, elle invite tous ses camarades de classe par courriel.

On distribue aux élèves le courrier électronique de Tal.

Document 11 – le courrier électronique de Tal

שלום כולם !
אני מארגנת מסיבת הפתעה ליונתן.
יום ההולדת שלו ביום חמישי.
מי רוצה לבוא לפיקניק על חוף הים ?
צריך להביא אוכל ומשקאות.
מה אתם יכולים להביא ?
להתראות
טל

Partie du programme : compréhension de l'écrit
– comprendre un message électronique en en identifiant les informations pertinentes.

Pour s'assurer de la compréhension du courriel de Tal, il est possible de poser les questions suivantes :

- מי כותב את המייל ?
- למי כותבת טל ?
- למה היא כותבת ?
- מיהו יונתן ?
- מתי יום ההולדת שלו ?
- איפה הפיקניק ?

Sur le plan linguistique, on notera la complexification par rapport au niveau A1 : présence de verbes à l'infinitif de différents groupes verbaux actifs, états construits déterminés par l'article.

Activité 1

Partie du programme : expression écrite – écrire
un message électronique simple.

Les élèves répondent par courriel à Tal. Pour contribuer au pique-nique, chacun propose d'apporter un certain nombre d'aliments et de boissons à partir de la liste donnée ci-dessous.

La contrainte linguistique est d'utiliser les tournures ci-après :

- אני בא/אני לא יכול לבוא כי.....
- אני יכול/רוצה להביא....
- אפשר להביא?
- כדאי להביא....
- טוב להביא.....

משקאות	מאכלים
מיץ תפוחים	צ'יפס
מיץ ענבים	ביסלי
מיים (קרים)	עוגת שוקולד
מיץ מלון	בננות, תפוזים, תותים, אבטיח
קולה	עוגת קוקוס
מיץ אבטיח	עוגיות
	סוכריות
	שוקולד (הרבה)
	פיתות
	פיצה
	טחינה
	חומס
	בורקס
	מלפפונים
	עגבניות

Activité 2

Première étape

On fait lire à haute voix à quelques élèves les courriels qu'ils ont rédigés en classe pour répondre à celui de Tal, et on dresse une liste de ce que ces derniers ont proposé d'apporter pour la fête. Cette liste est notée au tableau par le professeur ou par un élève.

Deuxième étape

On demande aux élèves de rapporter au style indirect ce que chacun des camarades de Jonathan a écrit qu'il apporterait pour le pique-nique (on leur donne donc la contrainte linguistique d'utiliser des subordonnées complétives introduites par ש).

Exemple : דן כותב שהוא יכול להביא מיץ תפוזים ועוגת שוקולד

Pour des raisons pratiques, s'il s'avère qu'il est trop difficile de reprendre les courriels écrits par les élèves, il est aussi possible d'en proposer d'autres, comme par exemple :

- מייל 1
אני בא. אני יכול להביא קולה ומיץ תפוזים.
דן
- מייל 2
אני יכולה לבוא. אני רוצה להביא פיצה גדולה.
דינה
- מייל 3
אני באה. אני חושבת שכדאי להביא טייפ וקלטות.
פזית

Activité 3

Interaction orale.

Partie du programme : interagir avec une aisance raisonnable dans de courtes conversations sur des situations familières et prévisibles de la vie quotidienne.

Il s'avère que, finalement, tout organiser par courriel est trop compliqué. Tal et les camarades de classe de Jonathan décident alors de se réunir pour se mettre d'accord sur ce qu'il faut apporter pour le pique-nique et sur les activités qu'ils pourront organiser sur la plage.

Un élève joue le rôle de Tal et d'autres le rôle des camarades de Jonathan. Chacun doit émettre un avis ou un conseil sur ce qu'il faut apporter ou sur les activités qu'il convient d'organiser.

Les moyens linguistiques dont disposent les élèves sont plus complexes. Cette activité va leur permettre de manier les phrases impersonnelles introduites par un invariable ou par un adjectif, suivis d'un infinitif :

On donnera comme contrainte linguistique d'employer :

צריך, כדאי, אפשר, אי-אפשר, נעים, טוב...

Cette activité permet également la révision des verbes usuels à l'infinitif.

On veillera à diviser la conversation en deux parties distinctes : une partie consacrée au pique-nique et une partie consacrée aux activités (chants, danses, jeux, baignade...).

On pourra proposer une liste d'activités que les élèves utiliseront dans la conversation.

Exemple : לשיר, לרקוד, לשחק כדורגל, לשחק כדור עף, לשחק במטקות, לארגן משחקים

Activité 4

On demande ensuite aux élèves de noter par écrit les phrases ou les questions qu'ils ont prononcées. Chacun passe sa feuille à son voisin. Ce dernier doit dire à haute voix ce qui est écrit en utilisant une proposition complétive, du type :

דן כותב שכדאי להביא כדור.

Cette activité est la consolidation et le rebrassage des deux activités précédentes, qui sont ici combinées. Elle a aussi pour but que les élèves écrivent lisiblement en cursive pour pouvoir être lus par leurs camarades.

Approfondissement d'une compétence grammaticale par l'approche raisonnée

À ce stade de la progression linguistique, on pourra entraîner les élèves à transformer au passé des phrases qui sont au présent non verbales. Les règles sont différentes selon qu'il s'agit de phrases comportant un attribut et de phrases existentielles (accord du verbe être au passé) ou de phrases impersonnelles (pas d'accord du verbe être). Il est recommandé de commencer par travailler sur les phrases impersonnelles ; en effet, dans la mesure où elles ne posent pas de problème d'accord, elles sont plus faciles à manipuler pour des élèves francophones puisqu'il suffit d'y ajouter היה en tête de phrase.

Étape 1

Afin de familiariser les élèves avec la structure de la phrase impersonnelle au passé, on leur propose le court support textuel suivant :

אימא : איך היה אתמול על חוף הים?

עמנואל : היה באמת מקסים ! שתינו ואכלנו בלי הפסקה.

אימא : היה חם מאוד?

עמנואל : היה נורא חם, אבל שחינו בים.

אימא : היה כדאי ללכת לפיקניק ?

עמנואל : אה כן... היה כיף לא נורמלי !

On leur demande ensuite d'en relever les phrases impersonnelles au passé. Puis, pour s'assurer que le principe est compris et maîtrisé, on peut proposer un exercice à faire oralement en classe. En faisant répondre à des questions très simples, au présent et au passé, on entraîne ainsi l'élève à manipuler simultanément les deux structures :

(1) חם היום ?

(2) ואתמול היה חם ?

(3) קר בכיתה ?

(4) היה קר בחוץ אתמול ?

(5) הלכת לסרט של וודי אלן. היה כדאי ללכת ?

(6) לאן הלכת ביום שבת/ראשון ? היה נחמד ? היה כיף ?

Une fois cette étape acquise, et la conjugaison du verbe **היה** au passé bien maîtrisée, on peut passer à l'étape suivante : la transformation d'autres types de phrases nominales.

Étape 2 – utilisation au présent et au passé de phrases comportant un attribut et de phrases existentielles

On propose un support textuel qui comporte les différents types de phrases à verbe « être ». Cette fois, **היה** peut apparaître au masculin, féminin, singulier et pluriel.

יומן קר,
איזה יום-הולדת נהדר טל אירגנה לי ! כל החברים באו לפיקניק על חוף הים. היו הרבה ילדים וילדות. השמש לא היתה חזקה. אפילו היתה קצת רוח אבל לא היה קר. האווירה היתה טובה והיה המון המון אוכל. היתה עוגת קוקוס, היו הרבה פירות, היתה פיצה ואפילו היו חומס ופיתות. אחרי הפיקניק החברים רצו לרקוד. היתה מוסיקה לריקודים וכולם רקדו על חוף הים. היה כל-כך כיף ! אי-אפשר לשכוח יום-הולדת כזה !
יונתן

Après avoir fait en classe quelques exercices de compréhension, il est possible de réaliser les activités suivantes :

- faire relever toutes les phrases qui comportent le verbe « être » au passé ;
- faire chercher le sujet des phrases relevées et expliquer l'accord sujet/verbe ;
- faire transposer les phrases au présent ;
- faire classer les phrases relevées en fonction de leur structure au passé et au présent, de telle sorte qu'on ait : des phrases avec un sujet nominal (apparent) et éventuellement un attribut, des phrases existentielles (qui, au présent, comporteront les particules **יש** ou **אין**) et des phrases impersonnelles. On pourra souligner que les phrases sans sujet apparent correspondent aux constructions impersonnelles du français, dans lesquelles on trouve « il » ou « c'est ».

Ce classement peut se faire dans un tableau, du type :

	Passé	Présent
Phrases <i>avec</i> sujet nominal (apparent)	Type 1 השמש היתה חזקה	Type 1 השמש חזקה
Phrases <i>sans</i> sujet apparent	Type 2 היתה עוגת קוקוס היו הרבה ילדים	Type 2 יש עוגת קוקוס יש הרבה ילדים
Phrases impersonnelles	Type 3 היה נחמד היה שיגעון היה כיף היה קר	Type 3 נחמד שיגעון כיף קר
	Type 4 היה כדאי ללכת	Type 4 כדאי ללכת

À l'attention du professeur

Toutes les phrases au passé comportent le verbe **היה**, mais sa place varie selon la structure. De plus, la transformation en phrase au présent entraîne dans un cas l'apparition de **יש**.

- Les phrases de type 1 comportent un sujet défini par **ה** et un attribut (nom ou adjectif obligatoirement non défini). Dans ce cas, l'ordre standard est : sujet – [verbe être] – attribut.
- Les phrases de type 2 correspondent aux phrases françaises comportant le verbe avoir comme noyau de la locution impersonnelle (il y a / il y avait). En hébreu, si elles sont au passé, elles sont composées du verbe **היה** accordé avec le sujet, qui est un nom non précédé de **ה**. Dans ce cas, l'ordre des mots est obligatoirement verbe – sujet, à moins qu'il n'y ait ensuite un syntagme prépositionnel (**היו הרבה ילדים** / **היה הרבה ילדים**). Au présent, le verbe **היה** est obligatoirement remplacé par **יש** (**אין** si la phrase est négative), placé en tête.

– Les phrases de type 3 sont composées, au passé, du verbe היה suivi d'un adjectif ou, dans quelques cas très particuliers, d'un nom équivalant ici à un adjectif (כיף, שיגעון). Il convient de faire remarquer que ces tournures sont limitées à l'expression de conditions météorologiques (froid, chaud) ou l'appréciation de situations diverses (beau, agréable, facile, difficile, super, fou...). On pourra ainsi faire remarquer aux élèves qu'on peut dire היה נחמד mais non היה אדום, de même qu'en français on dira « il fait froid » mais non « il fait rouge », « c'était génial » mais non « c'était grammatical ». On dira de la même manière היה כיף « c'était super ». Au présent, ces phrases ne contiennent plus que le prédicat (שיגעון, כיף, קר) mais l'on entend aussi שיגעון זה ou איזה כיף.

– Les phrases de type 4 sont composées de la même manière que les phrases de type 3, mais l'adjectif ou l'invariable y sont suivis d'un infinitif (qui constitue en réalité le sujet de la phrase). Là encore, seuls certains adjectifs et certains mots invariables peuvent entrer dans ce type de construction : קל, קשה, כדאי, קל, קשה, כדאי. L'ordre est, en général, au passé adjectif ou invariable – verbe – infinitif, mais on peut aussi trouver le verbe היה avant l'adjectif.

Lorsque les élèves auront effectué le classement dans le tableau et observé les transformations qui se produisent lorsque la phrase au présent, sans verbe, est mise au passé, le professeur pourra les amener à énoncer eux-mêmes les règles grammaticales correspondantes.

En fin de séquence, le professeur pourra vérifier que ce point de grammaire est bien acquis en proposant aux élèves un certain nombre d'exercices, comme :

Exercices

Exercice 1

Complétez le dialogue en répondant aux questions selon l'exemple :

דיאלוג בין אימא וקרן

אימא : איך היה יום ההולדת ?

קרן : יום ההולדת היה מקסים.

אימא : היו הרבה ילדים וילדות ?

קרן : כן,

אימא : השמש לא היתה חזקה מדי ?

קרן : לא, היא לא

אימא : היה מספיק אוכל ?

קרן : כן,

אימא : אפשר היה לרקוד ?

קרן : כן,

Exercice 2

Mettez les phrases au passé :

1. כדאי לבוא לפיקניק.

כדאי היה לבוא לפיקניק.

2. אפשר / מותר / אסור לאכול על החוף.

3. בבוקר הרוח חזקה.

4. הילדים בחוף היים.

5. יש מספיק אוכל.

6. יום ההולדת של יונתן מקסים.

7. המתנות של יום ההולדת יפות.

8. היום, קר בחוץ.

Exercice 3

Thème grammatical (à faire d'abord au présent, puis mettre les phrases au passé) :

1. C'est agréable de se promener dehors.

2. Est-il possible de jouer au ballon sur la plage ?

3. Ce gâteau est très bon.

4. Il y a une fête chez Jonathan.

5. Il fait froid aujourd'hui.

6. Il est interdit de fumer.

7. Il y a beaucoup d'enfants dans la classe.

8. Les livres sont intéressants.

A

utour du conte העץ הנדיב

Illustration d'une séquence de travail en période intensive et d'une démarche de projet

L'enseignement en période intensive doit être envisagé de telle sorte que le support choisi soit suffisamment attrayant et se prête à des activités pédagogiques variées, pour éviter de lasser les élèves. Il peut aussi être inscrit dans une démarche de projet, dont la réalisation sera particulièrement motivante. Il s'agira ici de la dramatisation du conte העץ הנדיב et de la réalisation d'un petit spectacle de fin d'année par la classe. Cette théâtralisation donnera lieu par ailleurs à un travail interdisciplinaire (réalisation des décors et des costumes avec le concours du professeur d'arts plastiques). Mais il faut noter qu'il est aussi tout à fait possible d'exploiter ce dossier en période extensive. Dans ce cas, on pourra privilégier tel ou tel aspect de l'étude du conte, en gardant à l'esprit qu'il n'est pas du tout indispensable de faire faire aux élèves, de manière exhaustive, toutes les activités proposées.

Nous avons choisi un texte de Shel Silverstein, qui a pour titre original en anglais *The Giving Tree*. Ce conte a été traduit dans plusieurs langues, notamment en français (*L'Arbre généreux*, École des loisirs, 1982). Il a été traduit en hébreu par Yehouda Meltzer sous le titre העץ הנדיב. Toutes les éditions

sont accompagnées des illustrations de l'auteur, qui font écho aux différents épisodes du conte, qu'ils annoncent parfois ou complètent. Vous pourrez facilement vous procurer la version hébraïque, parue aux éditions Modan (2003), soit en Israël, soit par Internet en la commandant sur le site d'une grande librairie.

Pour une étude au palier 1 du collège (après au moins une année d'apprentissage, voir prérequis développés en fin de chapitre, page 52), il nous paraît souhaitable de simplifier légèrement la traduction hébraïque du conte, tout en préservant sa structure et ses particularités. Quelques éléments seront traités avec les élèves en reconnaissance seulement et quelques conjugaisons de verbes seront modifiées de manière à ce que ce support soit conforme aux programmes lexical et grammatical du palier 1 du collège (voir ci-dessous). De même, il est conseillé de remplacer certains termes difficiles par d'autres déjà connus des élèves, de manière à limiter le vocabulaire à apprendre (par exemple, remplacer le verbe חלף par עבר). Étant donné que le texte est vocalisé, la lecture des éléments qui ne sont pas au programme et qui ne feront pas l'objet d'une étude spécifique ne posera pas de problème.

Voici les principales modifications à apporter au texte original

D'une manière générale, on pourra remplacer les noms fléchis par un nom suivi de של fléchi.

Page 33 : les élèves ne connaissant pas la conjugaison au futur des différentes formes verbales, il est possible de remplacer תמכור, תשחק, תאכל, תתנדנד, תטפס par : למכור, לשחק, לאכול, להתנדנד, לטפס. אתה יכול לטפס, להתנדנד, לאכול, לשחק, למכור.

La même modification sera faite aux pages 36, 42.

À la page 42, on pourra simplifier la phrase (lignes 10, 11, 12) : « אני רוצה סירה שתקח אותי הרחק הרחק מכאן » en « אני רוצה סירה כדי להפליג רחוק רחוק מכאן ».

À la page 49, on pourra remplacer la particule אין fléchie par des phrases négatives plus simples, par exemple : התפוחים שלי כבר אינם = אין לי עוד תפוחים.

Pourquoi avoir choisi ce conte ?

– Il évoque des thèmes fondamentaux que l'on retrouve pratiquement dans toutes les civilisations : le temps, la vie, la mort, la relation amicale, la relation amoureuse, la transformation de l'homme au cours de la vie, les différents types de rapports entre les hommes, le don, la générosité... Ces questions peuvent toucher nos élèves et sont exploitables à plusieurs niveaux de discussion et d'analyse.

Vu ces différents niveaux de lecture et l'absence de toute mièvrerie, ce texte pourra même éventuellement être repris plus tard dans sa version intégrale non simplifiée pour des classes plus avancées, en proposant, cela va sans dire, une lecture et des activités différentes.

– Il utilise des moyens linguistiques simples : un lexique courant, pouvant être réemployé et pas trop abondant ; l'emploi principalement du passé pour la narration, quelques formes verbales au présent et de rares formes au futur dans le discours direct ; des structures syntaxiques et lexicales qui se répètent, ce qui facilite la lecture et la mémorisation. Ces structures répétitives permettent également le découpage du récit et l'identification de ses différents épisodes.

Une fois l'étude du conte achevée, il pourra être envisagé, dans les tâches ultérieures concernant ce récit, de faire réutiliser ces constructions par les élèves comme base de rédaction d'un nouveau conte dont ils seraient les auteurs.

– Il comporte un nombre réduit d'épisodes, ce qui facilite également la mémorisation de l'ordre des événements. De plus, il procure à la classe la satisfaction d'aborder, sans doute pour la première fois, un récit dans sa totalité.

– Les dessins, de nature sobre, font écho au style du conte et en facilitent l'approche : les élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension pourront s'appuyer sur eux pour aborder le texte de manière plus aisée.

Quelques pistes d'exploitation

Nous proposons ci-après quelques pistes d'exploitation du conte העץ הנדיב. Certaines d'entre elles sont développées plus loin de manière approfondie, notamment la manière dont l'étude de ce conte peut servir d'entraînement au récit, tant oral qu'écrit. Comme nous l'avons dit, bien que ce travail soit présenté comme un exemple de séquence en période

intensive, si le regroupement horaire des classes de seconde langue n'est pas possible, il n'est évidemment pas exclu de l'utiliser en période extensive, en limitant le nombre d'activités. Le découpage en séances sera alors différent de celui qui s'opère en période intensive, où les modalités de travail envisagées s'étendent sur une période de trois semaines consécutives, à raison de cinq ou six heures hebdomadaires.

Nous suggérons tout d'abord des activités liées à chaque épisode, permettant la compréhension globale du texte et une manipulation simple de ses structures linguistiques les plus importantes. Au fur et à mesure que les élèves se familiarisent avec le contenu du conte, il est possible de les faire travailler sur sa structure globale, qui permet de le distinguer d'un autre type de texte, ainsi que sur les thèmes qui le traversent (comme l'expression des sentiments et la manière qu'a choisie l'auteur de marquer l'évolution des deux personnages principaux dans le temps). Que ce soit en période intensive ou en période extensive, les activités proposées ne seront pas forcément toutes réalisées. Au contraire, en fonction des aptitudes et des goûts de sa classe, le professeur choisira celles qui lui paraissent les plus appropriées.

Le découpage du conte, du fait même de sa présentation graphique et des structures redondantes qu'on y trouve, s'effectue aisément. On peut distinguer cinq épisodes. Pour plus de commodité, c'est ce découpage que nous avons suivi pour aborder la compréhension globale.

Compréhension globale

Nous proposons ci-après un certain nombre d'activités destinées à aider les élèves à comprendre le conte. Elles ne sont pas toutes décrites en détail ; au professeur de les compléter ou d'en imaginer d'autres, en fonction des besoins de la classe. Elles peuvent être réalisées soit à partir du texte écrit, soit à partir d'un enregistrement fait par un lecteur israélien.

Avant même la lecture du début du conte, il est possible de faire s'interroger les élèves sur son titre (l'emploi du qualificatif « généreux » à propos d'un arbre étant en effet assez surprenant), créant ainsi un horizon d'attente et éveillant leur curiosité.

Les pages du livre n'étant pas numérotées, nous proposons aux enseignants de les numéroter afin de permettre aux élèves de se repérer plus facilement dans le texte.

Notre numérotation débute à la page de la dédicace (לניקי, page 1). Et s'achève à la page 53 représentant un vieil homme assis sur un tronc d'arbre.

Premier épisode

Des pages 2-3 à la page 25 (פעם אחת היה עץ... והעץ היה מאושר)

Activité du type נכון / לא נכון (à faire à partir du texte écrit ¹)		
לא נכון	נכון	
		הילד בא כל יום לראות את העץ
		הילד בא עם חבר
		הילד אוכל תפוחים
		הילד לא רוצה לשחק עם העץ
		העץ אוהב את הילד

Deuxième épisode

De la page 26 à la page 34-35 (אך הזמן חלף לו... והעץ היה מאושר)

Maintenant que les élèves ont fait connaissance avec les deux personnages, on peut leur proposer d'écouter l'enregistrement du deuxième épisode et leur donner un QCM très simple, de préférence en français, de manière à ne les entraîner qu'à la compréhension de l'oral.

Activité – QCM
- L'arbre propose à l'enfant : - de grimper sur son tronc. - de jouer avec lui. - de dormir sur ses branches. - L'enfant ne veut pas grimper à l'arbre et jouer : - parce qu'il est trop fatigué. - parce qu'il est trop grand. - parce qu'il n'a pas le temps. - L'arbre veut donner à l'enfant : - des bananes. - des pommes. - des fraises. - L'enfant veut : - une voiture. - de l'argent. - des pommes.

Troisième épisode

De la page 36 à la page 40-41 (אבל הילד הלך ולא... והעץ היה מאושר)

On propose aux élèves de compléter des amorces de phrases de manière à obtenir le résumé de l'épisode :

Activité
- העץ היה עצוב כי..... - כשהילד חזר סוף-סוף, העץ..... - הילד לא רצה לטפס על הגזע של העץ כי..... - הפעם, הילד רוצה..... - העץ לא יכול לתת בית לילד כי..... - אבל הילד יכול לבנות בית עם.....

Quatrième épisode

De la page 42 à la page 46-47 (אבל הילד הלך ולא... והעץ היה מאושר... אבל לא מאושר ממש.)

On donne aux élèves un résumé de l'épisode dans lequel on a volontairement glissé un certain nombre d'erreurs. Dans un premier temps, les élèves doivent identifier les erreurs, puis, dans un second temps, les rectifier.

Activité
Voici l'amorce de ce résumé : אחרי הרבה זמן, כשהילד חזר, העץ היה כל-כך מאושר, שהוא לא הפסיק לדבר. הילד לא רצה לשחק עם העץ כי לא היה לו זמן. הוא רצה מכונית כדי לנסוע רחוק רחוק...

Cinquième épisode

De la page 48 à la page 52-53 (ואחרי הרבה זמן... והעץ היה מאושר)

Contrairement au deuxième épisode autour duquel les questions étaient posées en français, on peut, pour ce dernier épisode, poser des questions en hébreu, auxquelles les élèves répondront en hébreu :

Activité – questions en hébreu ¹
- מה נשאר לעץ בשביל הילד ? - האם הילד רוצה תפוחים ? - האם הילד צעיר או זקן ? - מה הילד לא יכול לעשות יותר ? - מה העץ רוצה ? - מה הילד צריך עכשיו ? - בשביל מה גזע זקן טוב ? - איך מרגיש העץ בסוף הסיפור ?

1. Enregistrement disponible sur www.cndp.fr/seconde/la-langue-pratique/hebreu/accueil.htm.

Après avoir travaillé sur la compréhension globale du conte épisode par épisode, il est possible, pour terminer, de proposer aux élèves une activité qui reprenne l'ensemble du texte. On ne multipliera pas, cependant, ce type d'activités, afin de ne pas lasser la classe.

Dans chaque épisode, l'enfant exprime un nouveau besoin et l'arbre lui propose quelque chose pour l'aider à satisfaire ce besoin. Reliez la demande de l'enfant à la proposition de l'arbre qui convient :

Activité	
Proposition de l'arbre	Demande de l'enfant
העץ אומר לו לשבת על הגזע שלו	הילד רוצה כסף
העץ אומר לו לחתוך את הגזע שלו	הילד רוצה בית
העץ אומר לו לקחת את התפוחים שלו	הילד רוצה סירה
העץ אומר לו לחתוך את הענפים שלו	הילד רוצה לנוח

Le conte comme support d'entraînement au récit

Points du programme traités : activités de communication langagière.

Expression orale en continu : être capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses :

- décrire : environnement, lieux, personnages ;
- présenter d'autres personnes : renseigner sur les goûts et les activités d'autrui ;
- dire ce que l'on fait, ce que l'on a fait ou ce qu'on a l'intention de faire.

Expression écrite : être capable d'écrire des énoncés simples et brefs :

- rédiger un portrait (de soi, des autres, d'un personnage imaginaire) ;
- écrire des phrases simples sur soi-même, sur d'autres ou sur des personnages imaginaires.

Nous proposons ci-après un certain nombre d'activités dont le but est d'entraîner les élèves au récit, qu'il soit oral ou écrit. Si, pour chacun des épisodes, les premières activités consistent à reformuler le conte, les dernières laissent une plus grande autonomie à l'élève dans l'invention d'un nouveau récit.

Premier épisode

N.B. – C'est le discours indirect qui est employé ; il n'y a pas de dialogue rapporté entre l'arbre et l'enfant. Le texte nous dit seulement qu'il est question d'un arbre qui aime un enfant et plus loin que l'enfant aime également l'arbre.

Nous trouvons dans cet épisode, d'une part une série d'activités à laquelle l'enfant se livre régulièrement, d'autre part, l'expression des sentiments que l'arbre et l'enfant éprouvent l'un envers l'autre.

Il est possible de tirer parti des contenus linguistiques de ce premier épisode en proposant aux élèves des activités de plus en plus complexes.

Les premières consisteront à reprendre les éléments linguistiques figurant dans le texte de manière à les reformuler dans un nouveau récit. Les suivantes feront davantage appel à l'imaginaire et exigeront de l'élève le transfert des savoirs et savoir-faire mis en œuvre dans les premières activités.

Première activité (compréhension de l'écrit)

Relevez dans le premier épisode les activités diverses auxquelles l'enfant se livre chaque fois qu'il vient voir l'arbre.

Partie du programme mise en œuvre : l'élève sera capable de prélever et de relever des informations demandées dans un texte écrit simple.

Deuxième activité (expression orale en continu ou expression écrite)

L'enfant raconte à l'un de ses camarades ses rencontres quotidiennes avec l'arbre. Vous vous mettez à la place de l'enfant et racontez ces rencontres à la première personne, en reprenant les éléments relevés dans la première activité. Le récit peut se faire soit au présent, soit au passé.

Voici quel pourrait en être le début :

יש לי חבר. החבר שלי הוא עץ. אחרי בית-הספר, אני פוגש אותו...

Partie du programme mise en œuvre : parler de soi, renseigner sur ses goûts, ses activités.

Troisième activité (expression orale en continu ou expression écrite)

L'enfant raconte à l'arbre ses activités de la journée. Il lui parle également de sa famille et de ses amis.

Partie du programme mise en œuvre :

- expression orale en continu : renseigner sur ses goûts, ses activités, renseigner sur sa famille, parler de soi, de ses conditions de vie, de ses occupations, de son environnement ;
- expression écrite : écrire des expressions et phrases simples et isolées sur soi-même, ses conditions de vie, ses occupations, son environnement.

Quatrième activité (expression écrite)

Contrairement à la deuxième et à la troisième activités, qui peuvent être réalisées tant à l'oral qu'à l'écrit, l'activité suivante se fera uniquement par écrit :

Consigne : Rédigez un portrait imaginaire, à la fois physique et moral, de l'arbre, en vous mettant à la place de l'enfant.

Vous pouvez utiliser le vocabulaire qui vous est proposé ci-après, des expressions du texte ou bien des termes que vous choisirez librement.

Partie du programme mise en œuvre : rédiger un portrait de soi, des autres ou d'un personnage imaginaire.

גבוה, נמוך, חזק, ירוק, חום, גדול, שמח, עצוב, לבד, יפה, נחמד, אדיב
נותן, מרשה, מדבר, שומע, מספר, אומר, אוהב
בוקר, לילה, קיץ, חורף,
קר, חם, שמש, גשם, שלג...

Cinquième activité (expression orale en continu ou expression écrite)

L'arbre se retrouve seul et pense à l'enfant. Il se demande pourquoi ce dernier n'est pas venu le voir depuis longtemps. Rédigez un monologue dans lequel l'arbre exprime ses pensées.

Deuxième épisode (expression orale en continu ou expression écrite)

Bien qu'on le nomme toujours « l'enfant » dans le conte, celui-ci a atteint l'âge adulte et ressent des besoins. Il demande à l'arbre de l'argent pour réaliser ses projets.

Faites un récit à la première personne dans lequel l'enfant exprimera ses goûts, dira ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas. Il décrira également les projets qu'il veut réaliser et pour lesquels il a besoin d'argent.

Partie du programme mise en œuvre : dire ce que l'on a l'intention de faire, renseigner sur ses goûts.

Pour cette activité également, il peut être judicieux de proposer aux élèves un certain nombre de termes, d'expressions ou d'amorces d'énoncés afin de les aider. Qu'elle s'effectue oralement ou par écrit, on insistera sur la manière logique d'enchaîner les énoncés en faisant appel aux quelques connecteurs qui font partie du programme grammatical du palier 1 (אבל, ו-, או...).

Partie du programme mise en œuvre : compétence pragmatique : peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais », « parce que » ; peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire).

אני אוהב לנסוע, אני אוהב...
אני רוצה ללמוד גיטרה...
אני רוצה לקנות מכונת...
אני רוצה לטייל...
נעים לטייל/לנסוע/ללכת...

Troisième épisode

L'arbre fait de nouvelles propositions à l'enfant. Ces propositions ne le satisfaisant pas, l'enfant réclame autre chose. L'arbre lui donne ce qu'il peut lui donner (des branches pour construire une maison).

Cet épisode comporte un dialogue entre l'arbre et l'enfant. On peut donc essayer de le mettre en scène et de faire jouer aux élèves, par deux, le rôle de l'arbre et celui de l'enfant. Il est toutefois conseillé de développer le dialogue présent dans cet épisode, afin de mettre au point une saynète qui ne soit pas trop courte.

Première activité (compréhension de l'écrit)

Relevez tous les éléments de dialogue contenus dans l'épisode.

Deuxième activité

Déterminez les éléments qui pourront être développés parmi ceux qui ont été relevés.

Exemples :

1. L'enfant dit qu'il est trop occupé pour grimper aux arbres. On peut faire décrire ses activités.
2. L'enfant veut une maison. On peut demander une courte description de la maison qu'il souhaiterait.
3. L'enfant veut une femme. On peut faire imaginer sa description physique.
4. L'enfant veut des enfants. On peut faire décrire sa future famille.

Troisième activité (expression écrite)

Rédaction, par un travail collectif de réécriture au sein de la classe, d'un dialogue plus étoffé entre l'arbre et l'enfant. Il sera repris oralement sous forme de saynètes.

Quatrième épisode (expression orale en continu ou expression écrite)

Cet épisode est pratiquement identique au précédent mais cette fois, c'est son tronc que l'arbre donne à l'enfant.

Il s'agit d'un conte dans le conte. L'enfant revient d'un long voyage et raconte ses péripéties à l'arbre : son bateau (fait avec le tronc de l'arbre) l'a mené dans une île où vivent un peuple et son roi. L'enfant a failli se marier avec la fille du roi. Vous rédigerez un récit racontant le voyage, la rencontre avec la princesse, etc. Vous pourrez laisser libre cours à votre imagination et à votre fantaisie.

Cinquième et dernier épisode (expression orale en continu ou expression écrite)

L'arbre sait qu'il n'a plus rien à donner à l'enfant. Il énumère tout ce qu'il ne peut plus lui donner. L'enfant, devenu un vieillard, le rassure en lui disant que, de toute façon, il n'aurait pas pu en profiter. Il s'assied sur la souche de l'arbre, qui est heureux.

On demande aux élèves de se projeter dans un avenir lointain et d'imaginer ce que sont devenus les descendants de l'arbre et de l'enfant. Il est possible de préparer les élèves à cet exercice par des questions, comme par exemple :

1. איזה עץ גדל במקום עץ התפוחים ? האם גם לו אפשר לקרוא עץ נדיב ?
2. האם הנכדים של הילד באים לשחק ביער ?
3. האם הם גרים ליד היער או רחוק מהיער ?
4. איך נראה היער היום ?

Quelques possibilités d'exploitation des dessins de l'auteur

Observation minutieuse des dessins

Comme nous l'avons dit, les dessins de l'auteur annoncent ou complètent le texte. Leur observation minutieuse peut aider à la compréhension globale du récit.

On demandera aux élèves d'observer attentivement les dessins et on leur demandera ce qu'ils en déduisent quant à l'évolution des deux personnages au fil du conte. Plus précisément, on pourra attirer leur attention sur :

- l'inclinaison de l'arbre ;
- la taille de l'enfant ;
- le premier cœur sculpté sur le tronc de l'arbre, avec les initiales י.ק. pour ילד קטן et ע.ע. pour עץ ;
- le second cœur qui apparaît, cette fois, avec d'autres initiales – si l'on retrouve le י.ק. pour ילד קטן, on a cette fois à la place du ע.ע. les lettres ב.צ. pour בחורה צעירה (ce qui montre que l'enfant a maintenant l'âge des premiers émois amoureux) ;
- l'apparition de la deuxième paire de jambes, se reposant à l'ombre de l'arbre ;
- le dessin des feuilles ;
- la décrépitude physique de « l'enfant » ;
- le cœur à moitié effacé sur la souche de l'arbre, à la fin du conte.

Vérification de la compréhension globale à l'aide de bulles

On propose aux élèves un certain nombre de bulles (parfois même des mini-dialogues) qu'ils doivent replacer en face des dessins correspondant du conte, en fonction de la progression de l'histoire. Le professeur aura, bien sûr, fait des photocopies agrandies des dessins, afin qu'ils soient visibles de toute la classe.

Les éléments les plus importants peuvent être mis en caractères gras. Selon le niveau des élèves, on peut ou non indiquer qui parle devant chaque réplique. Les « bulles » proposées ci-après reprennent l'ordre chronologique du récit, mais elles doivent, bien évidemment, être proposées dans un ordre différent à la classe.



La structure du conte

L'étude de la structure du conte doit, bien sûr, être effectuée après que le travail de lecture et de première compréhension du texte est achevé, ou au moins bien avancé. Ce travail est davantage destiné à être effectué en période intensive. En période extensive, on se contentera d'attirer l'attention des élèves sur le découpage et les structures redondantes de ce type de récit.

Première activité

On aidera les élèves à relever les indices qui montrent qu'il s'agit d'un conte, non ancré ni dans une époque précise, ni dans une aire géographique précise. Au palier 1, ce travail pourra se faire en français, ou bien à l'aide de questions très simples en hébreu, comme :

- 1) איפה מתרחש הסיפור ?
- 2) מתי מתרחש הסיפור ?
- 3) מה השם של הילד ?
- 4) מה השם של העץ ?

On fera également remarquer :

- l'expression qui commence le récit : פעם אחת, à rapprocher de l'expression française « il était une fois » ;
- le fait qu'aucun détail physique ne soit donné sur l'enfant qui, du reste, continuera à s'appeler ainsi jusqu'à la fin du conte, bien que l'on sache pertinemment qu'il est devenu un vieillard ;
- le fait qu'on ignore la taille et la forme de l'arbre. On peut juste supposer qu'il s'agit d'un pommier, puisqu'il donne des pommes ! En revanche, on connaît sa qualité intrinsèque : la générosité. (On demandera bien sûr aux élèves s'il s'agit d'une qualité qu'on attribue couramment à un arbre.)

Deuxième activité

Cette activité est à proposer au milieu de la période intensive, après la compréhension globale du conte, et avant son étude approfondie épisode par épisode. Elle porte sur la structure interne du conte.

Ce sont les constructions récurrentes, qu'il n'est pas difficile d'identifier, qui aideront les élèves à effectuer le découpage du conte en épisodes.

Néanmoins, on fera remarquer qu'à l'intérieur de ces structures récurrentes chaque modification, même légère, apporte une nuance thématique, par exemple le passage de והעץ היה מאושר à והעץ היה לא מאושר ממש.

- 1) Premier épisode : והעץ היה מאושר
Première rupture : אך הזמן חלף לו... ולעיתים קרובות העץ נשאר לבדו
- 2) Deuxième épisode : ואז הילד בא יום אחד אל העץ... והעץ היה מאושר
Deuxième rupture : אבל הילד הלך ולא חזר הרבה זמן והעץ היה עצוב
- 3) Troisième épisode : ואז יום אחד הילד חזר... והעץ היה מאושר
Troisième rupture : אבל הילד הלך ולא חזר הרבה זמן
- 4) Quatrième épisode : וכשהוא חזר... והעץ היה מאושר... אבל לא מאושר ממש
- 5) Épisode final : ואחרי הרבה זמן... והעץ היה מאושר

La dramatisation du conte – de la réécriture au spectacle

Comme nous l'avons dit, dans le cadre d'une démarche de projet, l'étude du conte peut avoir pour but le montage d'un petit spectacle de fin d'année. Il s'agira tout d'abord d'un travail de réécriture collective : la théâtralisation du conte afin de le jouer, puis de la mise en scène. On peut supposer qu'un tel projet constituera une grande source de motivation pour les élèves, qu'on peut imaginer inviter au spectacle une classe un peu plus avancée en hébreu (une classe de troisième, par exemple, si l'étude du conte se fait dans une classe de quatrième) ou bien encore les parents, hébraïsants ou non.

La mise en scène par les élèves d'une œuvre préalablement étudiée en classe présente de nombreux intérêts. Elle permet d'introduire des activités ludiques et de rompre la routine. Elle valorise le travail des élèves, qui sera présenté à leurs camarades, situation qui les amènera à faire plus d'efforts qu'ils n'en font habituellement. Composer une petite pièce à partir d'un support écrit étudié en classe oblige les élèves à une compréhension plus approfondie du texte de départ mais aussi à la production d'un texte original. Ce travail favorise des activités faisant appel à des compétences que les élèves n'ont pas toujours l'occasion d'exercer telles que l'imagination, l'originalité. La représentation de la pièce donnera l'occasion aux élèves de réciter un texte en hébreu devant leurs camarades et lèvera peut-être certaines inhibitions qui les empêchent de faire la même chose pendant le cours. Enfin, cette démarche offre la possibilité d'activités interdisciplinaires avec le professeur d'arts plastiques pour la préparation des invitations, des affiches, du décor et des costumes.

L'élaboration du texte

Les principes d'élaboration du texte ont été présentés dans les exercices portant sur le troisième épisode du conte, dans la partie de la séquence consacrée à l'élaboration d'un dialogue et sa mise en scène. Nous les rappelons ici :

1. Relever dans le texte les éléments essentiels pour la compréhension de l'histoire (éléments dialogués ou non en fonction des parties).
2. Répartir ces éléments entre les trois participants : l'enfant, l'arbre et le narrateur sous forme de dialogues ou de commentaires et ajouter les didascalies. Bien qu'il n'y ait que trois « personnages » – l'arbre, l'enfant et le récitant –, on pourra faire participer une bonne partie de la classe en faisant incarner par différents élèves l'arbre et l'enfant au fur et à mesure qu'ils vieillissent.

3. Enrichir le texte en introduisant dans le dialogue des éléments non explicitement exprimés dans le conte, comme les sentiments.

4. Ajouter dans les dialogues des éléments imaginés (par exemple, l'arbre peut demander à l'enfant de lui raconter ce qu'il a fait pendant ses absences).

5. Recourir au mime, sans hésiter à exagérer les gestes et les mimiques, pour bien se faire comprendre du public lorsque trop peu d'éléments sont utilisables pour élaborer un dialogue.

La mise en scène

Le conte met en scène deux personnages : l'arbre et l'enfant. Il faut également prévoir un narrateur chargé de transmettre au public les informations qui ne peuvent être dites par les personnages.

Étant donné que le conte a été découpé en cinq parties, correspondant aux différentes étapes de la vie de l'enfant et de l'arbre, il est possible de constituer cinq groupes de trois élèves pour jouer la pièce. De cette façon, un plus grand nombre d'élèves pourra participer à la représentation du conte.

Les répliques prononcées par les personnages seront assez brèves étant donné le texte de départ. De ce fait, il sera nécessaire de recourir au mime et d'exagérer le jeu des acteurs.

Le décor et les costumes

Le décor, les costumes, les invitations ainsi que les affiches annonçant le spectacle pourront être réalisés en collaboration avec le professeur d'arts plastiques. Il s'agit de créer des costumes simples à partir de matériaux faciles à trouver : papier crépon, carton, rubans, feutrine, colle, agrafes. Il en sera de même pour le décor. Les élèves devront faire travailler leur imagination, faire des propositions (comment modifier l'apparence de l'arbre et de l'enfant qui vieillissent, quel décor réaliser pour la forêt ?) et essayer de concevoir la réalisation de leurs propositions. Les costumes et les décors doivent être élaborés de manière à éclairer l'histoire qui est racontée. Par exemple, lorsque l'enfant tresse des couronnes et joue au roi de la forêt, il est possible de lui donner un sceptre afin de le faire apparaître comme un roi. Pour le jeu de cache-cache entre l'arbre et l'enfant, le décor doit comporter d'autres arbres derrière lesquels l'enfant puisse se cacher. On peut même imaginer que l'arbre comptera jusqu'à dix ou jusqu'à vingt, comme dans une véritable partie de cache-cache.

Dans la mesure où il est prévu de changer d'acteurs pour chaque épisode du conte, on peut réaliser des costumes différents qui correspondront à l'apparence physique de l'arbre et de l'enfant à chaque étape de leur vie. Étant donné que les costumes

seront réalisés assez simplement, cette formule est préférable à un seul costume pour l'arbre et un seul costume pour l'enfant qu'il faudrait modifier à chaque nouvel épisode et que les élèves devraient se passer d'un épisode à l'autre. On peut aussi prévoir des bruitages qui accompagneront la représentation.

Mise en œuvre – proposition de mise en scène pour le premier épisode²

À titre d'exemple et pour illustrer les principes énoncés précédemment, nous proposons la mise en scène du premier épisode. Mais il est évident qu'il existe de multiples possibilités de mises en scène différentes de celle-ci.

En voici de nouveau la démarche :

Relevé des éléments essentiels

פעם אחת היה עץ – הוא אהב ילד קטן – הילד היה בא ואוסף את העלים – הוא היה עושה כתר – הוא היה משחק במלך היער – הוא היה מטפס על הגזע – הוא היה מתנדנד על הענפים – הוא היה אוכל תפוחי עץ – הילד והעץ היו משחקים במחבואים – כשהילד היה עייף הוא היה נרדם בצל העץ – הילד אהב את העץ – העץ היה מאושר –

Répartition du texte entre les participants

Dans ce premier épisode, il n'y a pas, à la différence des suivants, d'éléments de dialogue. La participation du narrateur sera donc plus importante et il faudra recourir au mime. De même, il sera nécessaire de transformer certains éléments en texte dialogué ou en monologue et d'introduire des éléments imaginés.

Le narrateur va donc reprendre les éléments relevés ci-dessus et les dire pendant que les deux autres personnages mimeront les actions décrites dans le conte. Les mouvements qu'ils feront devront être assez lents et exagérés comme dans un véritable spectacle de mime.

פעם אחת היה עץ –

הוא אהב ילד קטן –

L'arbre peut mettre la main sur son cœur.

– הילד היה בא ואוסף את העלים –

L'enfant ramasse des feuilles.

– היה עושה כתר –

L'enfant fabrique une couronne.

– היה משחק במלך היער –

Il met la couronne sur sa tête.

– היה מטפס על הגזע –

L'enfant fait semblant de grimper sur l'arbre.

– היה מתנדנד על הענפים –

L'enfant fait semblant de se balancer dans les branches de l'arbre.

– היה אוכל תפוחי עץ –

L'enfant mange des pommes très lentement pour bien montrer ce qu'il fait.

– הם היו משחקים במחבואים –

L'enfant se cache derrière un autre arbre de la forêt (prévoir plusieurs arbres dans le décor).

– כשהילד היה עייף הוא היה נרדם בצל העץ –

L'enfant s'allonge au pied de l'arbre et fait semblant de dormir.

– הילד אהב את העץ –

L'enfant peut mettre la main sur son cœur.

– העץ היה מאושר –

L'arbre arbore un grand sourire pour exprimer le bonheur.

Enrichissement du texte

Trois répliques devront être composées par les élèves pour exprimer l'amour de l'arbre pour l'enfant, l'amour de l'enfant pour l'arbre et le bonheur de l'arbre.

Apport d'éléments imaginés

Pour cet épisode, il s'agira surtout d'introduire des formules de salutation, au début de la scène par exemple. On exercera ainsi la compétence sociolinguistique des élèves, telle qu'elle est définie pour le niveau A1 du CECRL : « peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ».

On peut également ajouter des commentaires. Par exemple, l'enfant dit en mangeant des pommes :

אני אוהב תפוחים, איזה תפוחים טעימים/טובים !

On peut ajouter les règles du jeu lorsque l'enfant joue à cache-cache avec l'arbre : l'enfant demande à l'arbre de compter jusqu'à 10, le temps qu'il aille se cacher.

Modélisation

Sur la scène se dressent plusieurs arbres. L'un d'entre eux est différent, c'est l'arbre généreux. Il est plus grand et plus beau que les autres et des pommes sont accrochées à ses branches.

המספר : פעם אחת היה עץ.

(Le narrateur désigne l'arbre et ce dernier agite ces branches.)

2. La modélisation du conte est disponible sur www.cndp.fr/seconde/secondaire/languespratique/hebreu/accueil.htm.

המספר : הוא אהב ילד קטן.
העץ : יש לי חבר, הוא ילד קטן ואני מאוד אוהב אותו.
המספר : כל יום הילד היה בא.

(L'enfant entre en scène en sautant ; il s'arrête devant l'arbre.)

הילד : שלום העץ מה שלומך ?
העץ : שלום ילד, מה נשמע ?
המספר : הילד היה אוסף עלים.

(L'enfant ramasse des feuilles.)

המספר : הוא היה עושה כתרים.

(L'enfant fabrique une couronne.)

המספר : הוא היה משחק במלך היער.

(Il met la couronne sur sa tête.)

הילד : אני מלך היער, אני מלך היער !
המספר : הוא היה מטפס על הגזע ומתנדנד על הענפים.

L'arbre fait toutes sortes de mimiques pour exprimer son bonheur.

(L'enfant fait semblant de grimper à l'arbre et de se balancer sur les branches.)

Compétence grammaticale

– Morphologie verbale :

- Les verbes au קל – présent, passé et infinitif : גרונית, ל"ה : שלמים, ע"ו, פ'.
- Le passé du verbe « être ».
- L'impératif des verbes usuels.
- Les verbes au פיעל : passé et infinitif.
- Les verbes au נפעל : présent.

- Morphologie nominale :

- Les pronoms personnels sujets.
- Le genre et le nombre.
- La flexion des prépositions (את, ל-, של, וְ).

- Groupe nominal :

- L'emploi de l'article défini ה-
- Le possessif (שלי).
- L'adjectif qualificatif, épithète et attribut (place, accord) et sa détermination par l'article défini.
- Les compléments : l'emploi de את devant un COD déterminé.
- Les compléments de lieu prépositions על-, ב-, אל-, מ-, ל
- La place de l'adverbe רק
- Tout ce qui concerne l'expression du temps pourra être revu et élargi, אז, כל יום, פעם אחת, לעיתים קרובות, הרבה זמן. עכשיו...

– Groupe verbal :

- L'expression du but (כדי + infinitif), (בשביל + infinitif – tournure de la langue parlée).
- La construction des verbes יכול, רוצה, suivis de l'infinitif.

– Phrase simple :

- La phrase nominale.
- La phrase verbale déclarative, négative (avec לא), interrogative avec ou sans pronoms interrogatifs, injonctive (impératifs des verbes d'action de la vie quotidienne : קח, בוא, שב).
- L'emploi des tournures exprimant la possession, équivalant au verbe « avoir » (יש לי / אין לי) au présent.
- Les tournures impersonnelles comprenant un adjectif ou un mot invariable suivi d'un infinitif (אפשר, טוב לי, נעים לי ; leur utilisation avec une préposition fléchie) ; leur utilisation avec une préposition fléchie (כדאי, טוב).
- L'usage des conjonctions de coordination או, אבל, ו-.

Éléments grammaticaux que l'on pourra considérer comme nouveaux – Syntaxe

– Groupe nominal :

- L'état construit au singulier ; formation de l'état construit au pluriel ; place de l'article.
- La différence entre כל היום et כל יום.
- Les adverbes d'intensité מאוד et de quantité הרבה (utilisation et place).
- Le superlatif absolu (יותר מדי).

– Groupe verbal : la forme composée du passé : היה + הווה.

– Phrase complexe : les subordonnées de temps introduites par כש-

Éléments à traiter en reconnaissance seulement

- Les verbes au התפעל (להצטרך, להשתדל) et au הפעיל.
- Le futur du verbe « être ».
- Les verbes au futur.
- La flexion de la préposition מן.

Compétence lexicale

- Repères temporels.
- Paysages naturels.
- Moyens de transport.
- Aspect physique.
- Verbes décrivant des activités diverses.
- Verbes de position.

Compétence sociolinguistique

- Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé, présentations.
- Peut faire des excuses et y répondre.

Compétence pragmatique

- Peut repérer des informations dans un texte.
- Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face.
- Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.
- Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés.
- Peut communiquer ce qu'il/elle veut dire dans un échange d'informations limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels.

Annexe 2 – Liens avec la Bible et le Talmud

Les thèmes abordés dans ce conte étant déjà largement évoqués dans la Bible et le Talmud (voir le programme culturel du palier 1 : patrimoine culturel et historique – Introduction aux textes littéraires anciens), on pourra, si on le souhaite, mentionner l'existence des textes suivants :

À propos de l'image de l'arbre

פרקי אבות פרק ג – כ"ב

הוא היה אומר [רבי אלעזר בן עזריה] כל שחכמתו מרובה ממעשיו למה הוא דומה לאילן שענפיו מרובין ושרשיו מועטין. והרוח באה ועוקרתו והופכתו על פניו שנאמר [ירמיה יז, ו] והיה כערער בערבה ולא יראה כי יבוא טוב ושכן חררים במדבר ארץ מלחה ולא תשב : אבל כל שמעשיו מרובין מחכמתו למה הוא דומה לאילן שענפיו מועטין ושרשיו מרובין שאפילו כל הרוחות שבעולם באות ונושבות בו אין מזיזין אותו ממקומו שנאמר [ירמיה יז, ח] והיה כעץ שתול על מים ועל יובל ישלח שרשיו ולא יראה כי יבוא חום והיה עלהו רענן ובשנת בצורת לא ידעג ולא ימיש מעשות פרי.

À propos des différents âges de la vie

פרקי אבות פרק ה – כ"ד

הוא היה אומר [יהודה בן תימא] בן חמש שנים למקרא. בן עשר שנים למשנה. בן שלוש עשרה למצות. בן חמש עשרה לתלמוד. בן שמונה עשרה לחופה. בן עשרים לרדוף. בן שלשים לכת. בן ארבעים לבינה. בן חמישים לעצה. בן ששים לזקנה. בן שבעים לשיבה. בן שמונים לגבורה. בן תשעים לשוח. בן מאה כאלו מת ועבר ובטל מן העולם.

Bien entendu, ces textes ne seront pas présentés dans leur version originale. Il est possible d'extraire quelques passages d'une bonne traduction ou même de les résumer.

Pour le second extrait des פרקי אבות, on pourra envisager l'étude des deux premières lignes en hébreu (jusqu'au mot לחופה). On fera remarquer aux élèves que bien qu'il s'agisse d'un extrait de la littérature mishnique, ils n'ont pas de difficulté à le lire et à le comprendre. Ce pourra être également l'occasion de réviser les chiffres et l'expression de l'âge.

Annexe 3 – Poème de Yehuda Atlas³

Si l'enseignant le souhaite, il pourra également proposer un poème de Yehouda Atlas, qui évoque lui aussi les différents âges de la vie et les activités traditionnelles qui y sont liées. Ce poème pourra être accompagné de ses dessins, à partir desquels on pourra traiter le point du programme relatif à la description d'un document iconographique.

קִדְּם גִּנּוּן,
אַחַר כֶּדֶן גֵּן חוּבָה,
בֵּית סֵפֶר,
תִּיכּוֹן,
צָבָא,
אוֹנִיבֶרֶסִיטָה,
עֲבוּדָה,
דִּיכָה,
חֲתָנָה,
יְלָדִים,
מְלוּאִים –
אֲזַ מִתִּי אֲנִי אֶסְפִּיק
לְעֲשׂוֹת קֶצֶת חַיִּים !

Yehuda Atlas,
Ma'ariv Publishing House

3. Disponible sur www.cndp.fr/seconde/secondaire/languespratique/hebreu/accueil.htm.

A nnexes communes relatives au CERCL

Présentation par activité langagière – palier 1 (niveau A1-A2)

Compréhension de l'oral		
Être capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple.		
Exemples d'interventions	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
– Instructions et consignes. – Expressions familières de la vie quotidienne. – Présentations. – Indications chiffrées. – Récits.	– Situation de classe. – Enregistrements audio/vidéo inférieurs à une minute (conversations, informations, publicités, fictions). – Contes, anecdotes, proverbes choisis, chansons, poésies, comptines.	L'élève aura pris l'habitude : – d'utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores) ; – de s'appuyer sur la situation d'énonciation (qui parle, où, quand ?) ; – de déduire un sentiment à partir d'une intonation ; – de reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs (selon les langues, accents de phrase, accents de mots, ordre des mots, mots-clés...); – de s'appuyer sur des indices culturels.

Expression orale en continu		
Être capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.		
Exemples d'énoncés	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
– Présentations (soi-même, les autres). – Descriptions (environnement quotidien, lieux, personnes...). – Récits (présenter un projet/raconter un événement, une expérience). – Explications (comparaisons, raisons d'un choix).	– Situation de classe. – Photographies, images. – Bandes dessinées, caricatures. – Enregistrements vidéo ou audio. – Personnages et situations imaginaires. – Textes. – Objets. – Correspondance audio et vidéo.	L'élève aura pris l'habitude : – d'être audible ; – de recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment ; – de passer par les hésitations et les faux démarrages propres à l'oral ; – de mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles.
– Récitation, lecture expressive.	– Proverbes, poèmes, chansons, textes courts.	– Reproduire et mémoriser des énoncés. – Moduler la voix, le débit.

Compréhension de l'écrit		
Être capable d'écrire des énoncés simples et brefs.		
Exemples d'énoncés	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
– Instructions et consignes. – Correspondance. – Textes informatifs ou de fiction. – Littérature enfantine.	– Énoncés d'exercices, recettes. – Cartes postales, messages électroniques, lettres. – Horaires, cartes, plans, signalétique urbaine. – Prospectus, programmes de télévision, menus. – Extraits de contes, poèmes.	L'élève aura pris l'habitude : – de s'appuyer sur les indices paratextuels pour identifier la nature du document et formuler des hypothèses sur son contenu ; – de repérer des éléments significatifs (graphiques syntaxiques, morphologiques, lexicaux et culturels) lui permettant de reconstruire le sens du texte; – d'inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend.

Expression écrite		
Être capable d'écrire des énoncés simples et brefs.		
Exemples d'énoncés	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
– Correspondance. – Portrait (de soi, des autres, de personnages imaginaires). – Description succincte de paysages ou d'objets, d'activités passées et d'expériences personnelles. – Récits d'expériences vécues ou imaginées.	– Carte postale, message électronique, lettre. – Devinettes. – Poèmes. – Définitions de mots croisés. – Bande dessinée. – Courts récits.	L'élève aura pris l'habitude : – de recopier pour mémoriser ; – de mobiliser, en s'appuyant sur une trame connue, ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel (production semi-guidée) ; – de mettre ses acquis au service d'une écriture créative.

Les compétences communicatives langagières¹

La compétence linguistique

Elle est définie comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser ² ».

La compétence linguistique ³		
	A1	A2
Étendue linguistique générale (p. 87)	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.	– Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues. – Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. – Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routine quotidienne, désirs et besoins, demandes d'information. – Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.
Étendue du vocabulaire (p. 88)	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	– Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux. – Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. – Possède un vocabulaire suffisant pour mener les transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
Maîtrise du vocabulaire (p. 89)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
Correction grammaticale (p. 90)	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord ; cependant, le sens général reste clair.

1. Voir le chapitre 5 du CECRL, *op. cit.*, p. 86 à 101.

3. *Ibid.*, p. 87.

2. *Ibid.*, chapitre 5, p. 86-93.

Maîtrise du système phonologique (p. 92)	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif.	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger, mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
Maîtrise de l'orthographe (p. 93)	– Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type. – Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement.	– Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral. – Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part.

La compétence sociolinguistique

« La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale⁴. »

La compétence sociolinguistique ⁵	
A1	A2
Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.	Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.
	Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et s'exprimer simplement sur une idée et une opinion. Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.

4. *Ibid.*, p. 93.

5. *Ibid.*, p. 95.

La compétence pragmatique

« La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ;

b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ;

c. segmentés selon des schémas interactionnels 6. [...]

La compétence pragmatique ⁷		
	A1	A2
Souplesse (p. 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	– Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments. – Peut développer des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée.
Tours de parole (p. 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	– Peut attirer l'attention. – Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face. – Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation.
Développement thématique (p. 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.
Cohérence et cohésion (p. 98)	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».	– Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». – Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.
Aisance à l'oral	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	– Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents. – Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.
Précision	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	– Peut communiquer ce qu'il veut dire dans un échange d'information limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit généralement transiger sur le sens.

6. *Ibid.*, p. 96.

7. *Ibid.*, p. 96-101.

Glossaire

Activités langagières

Elles renvoient à la compétence à communiquer et recouvrent les champs de la réception (orale et/ou écrite), de la production (orale et/ou écrite) et de l'interaction (où alternent, dans le cadre d'un échange oral ou écrit, les moments de réception et de production).

Approche actionnelle

Tout locuteur, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit son âge, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y compris de parole. Cet environnement peut être personnel, public, scolaire, professionnel. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire. En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour faire quelque chose. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève.

Cadre européen commun de référence pour les langues

C'est l'outil de référence du Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues. Il définit des niveaux de compétences qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Il décrit, pour chaque niveau, les savoirs et savoir-faire à acquérir pour communiquer dans une langue. Au niveau européen, il permet de parvenir à une plus grande unité dans les démarches d'apprentissage et d'évaluation.

Compétences générales

Ensemble des connaissances, y compris la culture générale, des savoir-faire et savoir-être que possède un individu et qui lui permettent d'agir. La compétence à communiquer n'est qu'une partie des compétences générales.

Compétence communicative langagière (ou compétence à communiquer)

Elle présente plusieurs composantes, chacune faisant appel à des connaissances et des savoir-faire :

- la compétence linguistique : elle renvoie à la connaissance du code linguistique et à son utilisation ;

- la compétence sociolinguistique : elle renvoie aux codes sociolinguistiques et culturels du ou des pays dont on apprend la langue ;
- la compétence pragmatique : elle recouvre l'utilisation fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire l'adaptation du discours à la situation de communication.

Niveaux communs de référence

Le Cadre européen commun de référence pour les langues met en place une échelle de six niveaux permettant de segmenter le processus d'apprentissage pour donner des objectifs d'apprentissage et construire des évaluations. Ils se déclinent comme suit :

- A1: découverte ;
- A2: intermédiaire ;
- B1 : niveau seuil ;
- B2 : avancé ou indépendant ;
- C1: autonome ;
- C2: maîtrise.

Ce découpage est utile, pour des raisons pratiques, mais ne reflète qu'une dimension verticale qui est loin de rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, le temps nécessaire pour passer d'un niveau à l'autre est fonction des individus et va croissant en raison de l'élargissement de la gamme des activités, des aptitudes et des connaissances culturelles et lexicales notamment.

Stratégies

Elles recouvrent les moyens utilisés par l'individu pour atteindre un objectif. En contexte scolaire, les stratégies de communication et d'apprentissage sont essentielles (mais ne sont que des stratégies parmi d'autres).

Tâches

Les tâches ou activités supposent la mise en oeuvre de compétences données dans le but de parvenir à un résultat particulier et observable. La compétence à communiquer peut être sollicitée dans des proportions variables en fonction de la nature de la tâche. Il est évident qu'en contexte d'apprentissage scolaire, les activités, de nature plus pédagogique, visent à développer avant tout la compétence communicative. C'est cette dernière qui est privilégiée même si elle croise d'autres compétences au sein d'activités pédagogiques données.

Bibliographie

Étant donné qu'il n'existe pas d'ouvrages sur la didactique de l'hébreu, nous proposons ci-après quelques ouvrages de didactique générale ou de didactique de l'anglais, que les professeurs pourront consulter utilement.

– Bailly D., Les Mots de la didactique des langues : le cas de l'anglais, Ophrys, 1998.

– Besson J.-J., L'Oral au collège, CRDP de Grenoble / Delagrave.

– Moirand S., Situations d'écrit, CLE international, 1979.

– Moirand S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette.

– Quivy M., Tardieu C., Glossaire de didactique de l'anglais, Ellipses, 1997.

– Tagliante, L'Évaluation et le cadre européen, CLE international.

La liste donnée ci-dessous, loin d'être exhaustive, propose des pistes de lecture pour des élèves de palier 1. Cette liste a été établie en fonction de l'accessibilité de la langue et de la relation avec les domaines culturels du programme d'hébreu du collège.

דודי שמחה – מאת ע. הלל- הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1964

דירה להשכיר-מאת לאה גולדברג ספרית פועלים, 1959

מה נעשה עם ג'ינג'ר- מאת חיה שנהב, עם עובד, 1994
מר ארנב והמתנה הנהדרת- כתבה שרלוט זולוטוב, תרגמה

מירה מאיר ספרית פועלים, 1990

שבת בבוקר או "אז מה אני אעשה היום" –מאת אלונה

פרנקל, הוצאת מודן, 1999

שינוי נתנהג יפה מאת אורלי קסטל-בלום-

הוצאת כתר, 1997

אבא בורח עם הקרקס- מאת אתגר קרת הוצאת זמורה

ביתן, 2000

הדודה מיכל – מאת מאיר שלו , הוצאת עם עובד , 2000

הסיפור של נילי –מאת אראלה שרפיאן הוצאת ספרית

פועלים, 1998.

והילד הזה הוא אני- מאת יהודה אטלס הוצאת כתר, 1977

זה היה בחנוכה או נס: גדול היה פה מאת נתן אלתרמן

הקיבוץ המאוחד, 2001

חתול תעלול מאת דוקטור סוס, תרגמה לאה נאור

הוצאת כתר, 1979

ככה זה בעברית מאת דתיה בן דור עם עובד, 1991.

מבול, נחש ושתי תיבות. סיפורי תנ"ך לילדים מאת מאיר

שלו הוצאת כתר, 1994

הילדה שאני אוהב, יהודה אטלס, שבא הוצאה

לאור, תל-אביב 1988

שירים שענת אוהבת במיוחד, יהונתן

גפן, הוצאת דביר, 1969.

הכבש השישה-עשר, יהונתן גפן, הוצאת דביר, 1980.

